

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

Diplomová práce

Dyslexie ve výuce francouzského jazyka

Dyslexia in classes of French

vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomáš Klinka

autor diplomové práce: Adéla Šimanová

obor studia: FJ - ZSV

rok dokončení práce: 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem *Dyslexie ve výuce francouzského jazyka* jsem vypracovala samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Praze dne 27.3.2012

Adéla Šimanová

Poděkování

Děkuji Mgr. Tomáši Klinkovi za odborné vedení diplomové práce, poskytování námětů, vstřícný přístup a trpělivost. Děkuji také své studentce (která si nepřála být jmenována v této práci), za poskytnutí prostoru v našich hodinách pro případovou studii, za její shovívavost a ochotu pomoci.

Anotční list

Název diplomové práce: *Dyslexie ve výuce francouzského jazyka*

Klíčová slova: dyslexie, speciální porucha učení, diagnostika, reedukace, cvičení, aktivity

Abstrakt: Tato práce se zabývá vztahem dyslexie a výuky francouzského jazyka. Navrhuje cvičení pro studenty s dyslexií, která jsou přizpůsobena jejich poruchám učení a tím přispívají k jejich reedukaci. Cvičení jsou určena zejména pro starší žáky a studenty středních škol, kteří mají mírně pokročilou úroveň jazyka. Mohou být použity v individuální výuce nebo ve třídě s integrovanými žáky. Práce by mohla být pomůckou učiteli, který pracuje s dyslektiky a chce přizpůsobit výuku jejich specifickým potřebám.

Annotation

Title of the thesis: *Dyslexia in classes of French*

Keywords: dyslexia, special learning difficulties, diagnostics, reeducation, exercises, activities

Abstract: This work treats the mutual relationships between dyslexia and teaching of French language. It proposes exercises for students with dyslexia which, being adapted to their specific learning difficulties, contribute to their reeducation. The exercises are designed especially for senior pupils and high school students of intermediate level. They may be used for individual instruction or in inclusive classrooms. This work can be used as a tool for teachers working with dyslexics who want to adapt the instruction to their special needs.

Annotation

Nom: *Dyslexie en classe de FLE*

Mots-clés: dyslexie, trouble spécifique d'apprentissage, diagnostic, rééducation, exercices, activités

Abstract: Le travail traite de la relation entre la dyslexie et l'enseignement du FLE. Nous proposons des exercices pour les étudiants souffrant de dyslexie qui sont adaptés aux troubles spécifiques d'apprentissage et contribuent ainsi à leur rééducation. Les exercices sont orientés surtout pour les élèves plus âgés ou lycéens, qui ont un niveau intermédiaire. Ils peuvent être utilisés pour l'enseignement individuel ou dans une classe intégrant les enfants. Ce travail pourrait être un outil pour l'enseignant qui travaille avec des dyslexiques et qui veut adapter l'enseignement à leurs besoins spécifiques.

Obsah:

1. Úvod.....	12
2. Teoretická část.....	15
2.1 Co je dyslexie.....	15
2.1.1 Vymezení dyslexie.....	15
2.1.1.1 Dyslexie versus jiné obtíže při čtení.....	15
2.1.1.2 Dyslexie – terminologie.....	17
2.1.1.3 Dyslexie – definice.....	17
2.1.2 Historie dyslexie.....	19
2.1.2.1 Ve světě.....	19
2.1.2.2 V České Republice.....	21
2.1.3 Projevy.....	22
2.1.3.1 Projevy dyslexie obecně.....	23
2.1.3.2 Chyby ve čtení.....	24
2.1.3.3 Mluvený projev.....	24
2.1.3.4 Rychlé jmenování prvků.....	25
2.1.3.5 Sluchová percepce.....	26
2.1.3.6 Zraková percepce.....	26
2.1.3.7 Pravolevá a prostorová orientace.....	26
2.1.3.8. Paměť.....	27
2.1.3.9 Automatizace.....	27
2.1.3.10 Koncentrace pozornosti.....	28
2.1.3.11 Orientace v čase a v prostoru, organizace sebe sama.....	28
2.1.3.12 Odchylky v chování, vnímání sebe sama, sebehodnocení.....	28
2.1.4 Typy dyslexií.....	29
2.1.5 Příčiny.....	32
2.1.6 Příbuzné poruchy.....	34
2.1.6.1 Dysortografie.....	34
2.1.6.2 Dysgrafie.....	35
2.1.6.3 Dyspinxie.....	36
2.1.6.4 Dyskalkulie.....	36
2.2 Diagnostika dyslexie.....	37
2.2.1 Diagnostika v ČR.....	38

2.2.1.1 Školní dokumentace.....	38
2.2.1.2 Vyšetření odborníky.....	39
2.2.1.3 Cíl diagnostiky dyslexie.....	40
2.2.2 Diagnostika ve Francii.....	41
2.2.2.1 Rodiče.....	41
2.2.2.2 Vyšetření dítěte.....	42
2.3 Organizace a právní řešení	45
2.3.1 Organizace pro dyslektiky.....	45
2.3.1.1 Ve Francii.....	45
2.3.1.2 V České republice.....	45
2.3.2 Právní ustanovení.....	46
2.3.2.1 Ve Francii.....	47
2.3.2.2 V České republice.....	47
2.4 Jak podpořit reedukaci.....	49
2.4.1 Rodiče.....	49
2.4.1.1 Krátkodobá fonologická paměť.....	49
2.4.1.2 Vizuální pozornost.....	50
2.4.1.3 Slovní zásoba.....	50
2.4.1.4 Písemný a ústní projev.....	50
2.4.1.5 Jemná motorika.....	51
2.4.1.6 Prostorová orientace.....	51
2.4.1.7 Časová orientace.....	51
2.4.1.8 Příprava s dětmi do školy.....	51
2.4.1.9 Budování sebeúcty.....	52
2.4.2 Učitelé.....	52
2.4.2.1 Neschopnost aplikace poznatků.....	53
2.4.2.2 Důraz na porozumění.....	53
2.4.2.3 Povzbuzení a pochvala, pocit důležitosti.....	53
2.4.2.4 Zapomínání.....	53
2.4.2.5 Špatná orientace v textu a v prostoru.....	54
2.4.2.6 Dyslektik versus třída.....	54
2.4.2.7 Přístup k dyslektikům.....	54
2.4.2.8 Kreativita.....	55
2.4.2.9 Pestrost v hodině.....	55

2.4.2.10 Změna výuky.....	55
2.4.2.11 Hodnocení.....	56
2.5 Dyslexie a cizí jazyk.....	57
2.5.1 Výběr jazyka.....	57
2.5.1.1 Kdy začít s cizím jazykem.....	58
2.5.1.2 Faktory ovlivňující volbu jazyka.....	58
2.5.2 Francouzský jazyk a dyslexie.....	59
2.5.2.1 Diagnostika dyslexie z pohledu učitele francouzského jazyka.....	59
2.5.2.2 Zásady ve výuce cizího jazyka u žáků s SPU.....	61
2.5.2.3 Problémové oblasti francouzského jazyka.....	62
3. Praktická část.....	72
3.1 Praktická cvičení pro dyslektiky v hodině FJ.....	72
3.1.1 Kategorie cvičení.....	72
3.1.1.1 Jazyková úroveň.....	73
3.1.1.2 Cíle cvičení.....	74
3.1.1.3 Dělení cvičení.....	76
3.1.1.4 Literatura ke cvičením.....	76
3.1.2 Čtení s porozuměním.....	76
3.1.2.1 Dávají věty smysl?.....	76
3.1.2.2 Rozděl věty na slova.....	77
3.1.2.3 Text bez samohlásek.....	78
3.1.2.4 Najdi v textu daná slova.....	80
3.1.2.5 Najdi slovo v jiných slovech.....	83
3.1.2.6 Spoj rozpuštěná slova.....	84
3.1.2.7 Rozliš podobná slova.....	85
3.1.2.8 Pořadí vět v dialogu.....	86
3.1.2.9 Obrázek z písmenek.....	87
3.1.3 Psaný projev a pravopis.....	88
3.1.3.1 Dokončování vět.....	88
3.1.3.2 Společné tvoření zábavných vět.....	89
3.1.3.3 Komiks.....	90
3.1.3.4 Utvoř větu z vybraných slov.....	91
3.1.3.5 Křížovka.....	91

3.1.3.6 Rozliš jak se co píše správně.....	92
3.1.4 Výslovnost.....	94
3.1.4.1 Doplněte chybějící slovo.....	94
3.1.4.2 Jak se slova liší?.....	96
3.1.4.3. Tleskni, když uslyšíš [i].....	97
3.1.4.4 Najdi slovo, které se bude rýmovat.....	98
3.1.4.5 La liason.....	99
3.1.4.6 Présent x passé composé?.....	99
3.1.4.7 Tichá pošta.....	100
3.1.5 Morfologie a syntax.....	101
3.1.5.1 Doplně zájmena.....	101
3.1.5.2 Shody jmen a sloves.....	102
3.1.5.3 Správná pozice COI či COD ve větě.....	103
3.1.5.4 Seřaď rozházené věty.....	104
3.1.5.5 Doplně slova.....	105
3.1.5.6 Klasické doplňovací cvičení.....	105
3.1.6 Slovní zásoba.....	107
3.1.6.1 Podtrhni slova, která označují živé tvory.....	107
3.1.6.2 Hledej v dlouhých slovech slova kratší.....	108
3.1.6.3 Najdi slova začínající na stejné písmeno.....	108
3.1.6.4 Najděte opačné slovo.....	109
3.1.6.5 Vytvořte slovo ze slov.....	110
3.1.6.6 Vyber slovo, které nepatří mezi ostatní.....	110
3.1.7 Mluvený projev.....	111
3.1.7.1 Vyprávěj podle obrázku.....	111
3.1.7.2 Archa Noemova.....	112
3.1.7.3 Obrázek podle diktátu.....	112
3.1.7.4 Tajemná osoba.....	113
3.1.7.5 Program na víkend.....	114
3.1.7.6 Najděte pomocí otázek rozdíly na obrázku.....	114
3.1.8 Poslech s porozuměním.....	115
3.1.8.1 Poslech s obrázky.....	115
3.1.8.2 Rozliš v jakém čase mluví.....	116
3.1.8.3 Doplnění „bublin“ v dialogu podle poslechu.....	117

3.1.8.4 Opačné povely.....	117
3.2 Případová studie studentky.....	118
4. Závěr.....	129
5. Résumé.....	134
6. Bibliografie.....	140
6.1 Literatura ke cvičením.....	144
7. Přílohy.....	146

1. Úvod

Téma dyslexie je z psychologického hlediska dobře probádaná oblast, existuje nepřeberné množství literatury pojednávající o této specifické poruše učení. Avšak téma dyslexie ve výuce cizích jazyků je trochu odsouvané na okraj jak při přípravě učitelů na fakultách, tak v odborné literatuře. Jde o propojení několika disciplín (psychologie, speciální pedagogiky, oborové didaktiky a lingvistiky). Při prvních návštěvách v knihovně zjistíme, že existuje jen málo literatury, která by byla zaměřena na toto téma. Publikace na téma dyslexie a výuka německého či anglického jazyka existují, ale pro dyslexii ve vztahu s francouzským jazykem je odborné literatury málo.

Každý učitel se během své praxe setká ve svých hodinách se studenty, kteří mají dyslexii. Procento v populaci dyslektických lidí je totiž odhadováno okolo 4% (v některé literatuře i více). A jen málo učitelů jazyků, je na tuto skutečnost skutečně připraveno. Přitom výuka cizích jazyků činí dyslektikům největší potíže.

Převládá trend věnování se specifickým poruchám učení jen u dětí na úrovni prvního, maximálně druhého stupně. Na středních školách se často tento problém zanedbává. Zdá se totiž, že učitelé středních škol nepočítají s přítomností studentů se specifickými poruchami učení. Studenti na této úrovni nejsou snadno rozpoznatelní, neboť rozdíl mezi nimi a ostatními studenty je zmenšen díky vysokému intelektu a jejich pílí. Existuje mnoho prací zabývajících se rozpoznáním dyslexie u mladších žáků. Nebylo ovšem mnoho napsáno o práci s pubescentními a adolescentními studenty, kteří také potřebují speciální pomoc.

V náhodně vybraných oblastech České Republiky, kde prováděla výzkum Jana Jílková, bylo jedním z výsledků zjištění, že z 21 SŠ pouze 2 uvedly, že se věnují studentům s SPU. Ostatní SŠ odpověděly, že se u nich žádný student s SPU nevyskytuje, nebo že takových studentů je tak málo, že není třeba speciální pomoci.¹ Průzkum proběhl před deseti lety, ale velké změny v této problematice nemůžeme očekávat. K tomuto mylnému stanovisku jsou učitelé středních škol vedeni tím, že studenti jsou pro studium vybráni na základě úspěšného složení přijímacích zkoušek, takže pouze studenti, kteří již na ZŠ dosahovali velmi dobrých výsledků, pokračují dále na SŠ. Tyto faktory minimalizují rozdíl mezi studenty s SPU a ostatními studenty. Nicméně problémy dyslektiků se čtením a psaním přetrvávají a oni se s nimi musejí stále vyrovnávat, zvláště

¹Bohuslavová, Libuše, 2002/2003. *Dyslexie na střední škole*, Cizí jazyky. Roč.46, 2002/2003, Vol.2., str. 54

pak v hodinách češtiny a cizích jazyků. Učitelé by se měli lépe orientovat v problematice SPU, aby tuto pomoc mohli poskytnout.²

Tato diplomová práce by měla poskytnout základní informace o dyslexii ve vztahu k francouzskému jazyku a pokusit se navrhnout cvičení a aktivity vhodné pro dyslektiky ve věku starších žáků a středoškolských studentů. Proto také bude rozdělena na dvě velké části, které budou rozděleny do dalších kapitol a podkapitol.

První velkou částí bude teoretická část. Jejím úkolem bude seznámit čtenáře s dyslexií z teoretického hlediska. Abychom mohli pracovat se studenty, kteří trpí dyslexií, musíme nejdříve tuto poruchu učení důkladně prostudovat.

Musíme pochopit co je dyslexie, vymežit si a definovat dyslexii. Vysvětlit si, kdy se dyslexie či jiné specifické poruchy učení objevovali v historii a jak se znalosti o této poruše vyvíjely. Budou uvedeny informace o projevech dyslexie, jaké oblasti učení mohou být zasaženy touto poruchou a jak se v nich projevuje. Také přijde zmínka o příčinách dyslexie, ale vzhledem k tomu, že je to téma spíše psychologické, či neurologické, zazní opravdu jen základní informace. Přiblíženy budou i různé typy dyslexií podle toho, jak je rozděluje literatura. Dále se dozvíme, jaké další druhy specifických poruch existují, protože dyslexie není jediná porucha učení, ale tato práce bude zaměřená v největší míře pouze na ni.

Dalším důležitým bodem bude část o diagnostice dyslexie. Je velmi důležité, aby učitel, který dává první impuls k odbornému vyšetření dítěte při podezření na poruchu učení, měl základní znalosti o tom, jak se dyslexie diagnostikuje. Tyto znalosti mu totiž velmi pomohou při rozeznání dítěte, které by mohlo trpět touto poruchou učení. Navíc srovnáme v této části práce způsob diagnostiky v České republice a ve Francii.

Podíváme se na specifické poruchy učení i z hlediska právního a srovnáme přístup vzdělávání z hlediska práva těchto studentů opět u nás a ve Francii. Zmíníme i organizace, které sdružují dyslektiky, jejich rodiče, učitelé, kde si mohou vyměňovat zkušenosti a rady.

Reedukace je velmi důležitou součástí vzdělávání dyslektiků, protože jejich vzdělávání klasickou metodou selhává. Je určena některou z institucí (Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně pedagogické centrum) a jimi také organizována

² Bohuslavová, Libuše, 2002/2003. *Dyslexie na střední škole, Cizí jazyky*. Roč.46, 2002/2003, Vol.2., str.

s odborníkem. Reedukaci však může podpořit a napomoci ji i informovaný rodič a učitel. Proto část této práce bude věnována podpoře reedukace ze strany rodičů a učitelů.

Posledním důležitým bodem první části bude kapitola o dyslexii a cizím jazyku. V této kapitole zmíníme základní informace o výběru cizího jazyka, o tom, jak může učitel francouzského jazyka poznat dyslexii u studenta, dále se dozvíme o zásadách ve výuce francouzského jazyka a nakonec o problémových oblastech ve francouzštině pro dyslektiky s možností nápravy či procvičení, které nabízí literatura

Tím navážeme na druhou velkou část této diplomové práce, která se zabývá spíše praktickou stránkou problematiky. V této části budou navrhována cvičení a aktivity pro studenty s dyslexií pro individuální výuku či výuku ve třídě s integrovanými studenty. Tato cvičení budou inspirována na základě příprav na individuální výuku s dyslektickou studentkou taneční konzervatoře. Tudíž většina cvičení bude určena pro starší žáky a studenty středních škol s mírně pokročilou úrovní francouzského jazyka. Cvičení budou dělena do problémových oblastí (čtení, psaní a pravopis, výslovnost, morfologie a syntax, slovní zásoba, mluvený projev, a poslech s porozuměním) a budou navrhovat jejich procvičování přizpůsobené potřebám dyslektika. Nemůžeme však toto dělení problémových oblastí brát striktně, neboť procvičováním výslovnosti si například trénujeme slovní zásobu atd. Všechny oblasti jsou navzájem provázané.

Cvičení pro lepší přehlednost a pochopitelnost budou popisována v předem daných kategoriích, aby z nich bylo patrné co je cílem cvičení, pro koho jsou určena, pro jakou jazykovou úroveň, jak dlouho mohou trvat, jak zní zadání cvičení, jak cvičení může vypadat, co mají dělat učitelé při daném cvičení, jaké pomůcky jsou potřeba pro danou aktivitu a jaké další varianty cvičení mohou být, či jak můžeme pozměnit ty stávající.

Poslední část bude věnována případové studii této studentky. Tato případová studie bude vypracována na základě poznatků a postřehů ze soukromých hodin, z jejího rodinného zázemí a ze zpráv z Pedagogicko-psychologické poradny a ze Speciálně pedagogického centra.

Cílem této práce je upozornit na nedostatky v péči o dyslektické studenty zejména v hodinách jazyků na středních školách a pokusu o navržení cvičení a aktivit lépe vyhovující potřebám těchto studentů než běžné cvičení a výukové postupy.

2. Teoretická část

2.1 Co je dyslexie?

2.1.1 Vymezení dyslexie

První kapitola této práce je rozdělena na tři části. První část pojednává o rozdílů mezi dyslexií, běžnými potížemi ve čtení a afázii. Tyto poruchy mohou na první pohled působit všechny jako dyslexie, ale je důležité je rozlišit. Druhá část vysvětluje termínu dyslexie a z čeho se odvodil. A poslední část uvádí několik definic známých psychologů a učitelů zabývajících se dyslexií.

2.1.1.1 Dyslexie versus jiné obtíže při čtení

Běžné obtíže při čtení

Nejdříve si musíme definovat rozdíl mezi běžnými obtížemi ve čtení a dyslexií. Je celkem přirozené, že když se učíme něčemu novému, často je to spojeno s obtížemi. To platí i pro čtení. Začínající čtenář může mít problémy se zapamatováním písmen, jejich zaměňováním, tvořením slabik, orientací ve čteném textu, může odhadovat konce slov, číst nesprávnou technikou, mít problémy vnímat zároveň obsah čteného apod. I když tyto obtíže nasvědčují dyslexii, může se jednat jen o začátečnické obtíže, které časem vymizí.

Na průběh osvojování čtení (podle JUCOVIČOVÉ 2004) má vliv řada faktorů. Kromě nedostatečně zažitého učiva i nezralé percepčně kognitivní funkce, nevhodné výukové postupy, předčasné nároky vyučujícího či rodičů na plynulé čtení či zrychlení tempa, nedostatečná motivace dítěte, rezignace na dosavadní neúspěchy apod. Tyto problémy však bývají přechodné a při vhodném vedení brzy vymizí. Přetrvávají-li však nadále, je nutné provést komplexní vyšetření a diagnostiku, aby se zjistilo, co je podstatou obtíží a jakým způsobem dál postupovat.

Mnoho lidí si může klást otázku proč vůbec je potřeba diagnostikovat specifické poruchy učení, nestačilo by, kdyby tito lidé se jen více snažili a více četli?

U dyslexie toto nestačí. Lehčí formy dyslexie v kombinaci s vysokou úrovní intelektových schopností sice nemusí znamenat, že dítě bude mít významné obtíže ve fázi osvojování čtení, ale problémy se mohou projevit až později se stoupající obtížností čteného a nároky na tempo.

Obtíže bývají však většinou již od prvopočátku osvojování čtení, které však na rozdíl od běžných obtíží přetrvávají dlouhodobě. Pouhé zvýšení úsilí v běžných

výukových postupech bohužel nepomáhá, při nediagnostikované dyslexii zůstává podstata problému skryta a vynaložená energie konečnému efektu neodpovídá. Takové dítě většinou končí jako „nečtenář“, ke čtení mívá mnohdy až odpor, bohužel často má i pocity méněcennosti.³

Ne jinak tomu je u cizích jazyků. U cizích jazyků se učí nejen mluvená stránka jazyka, která u mateřského jazyka již je osvojena, ale zároveň i písemná stránka jazyka. To činí cizí jazyk pro dyslektika možná ještě těžší než hodiny českého jazyka. Zpočátku může výuka cizího jazyka činit potíže i běžným žákům, pro dyslektika je ale velmi těžké naučit se jiný systém jazyka, čtení souhlásek, samohlásek, a slov, které dosud neznal, zapamatovat si jejich význam, pochopit jinou skladbu vět, jiné časování a systém gramatických časů a k tomu všemu snažit se porozumět tomu co čte.

I když běžné obtíže i dyslexie mohou mít podobné projevy, podstata je jiná. Podstatou dyslexie je např. narušení percepčně kognitivních funkcí. Přidružovat se mohou i další obtíže, např. narušená mikromotorika očních pohybů, obtíže při přechodu na levohemisférové funkce aj. Vyloučit samozřejmě nelze ani kombinaci s faktory, které mohou stát i za běžnými obtížemi ve čtení. Každý dyslektik je trochu jiný, nikdy nenajdeme dva stejné dyslektiky, proto i reedukace u každého by měla být trochu rozdílná.

Včasně podchycení obtíží ve čtení nebo specifických poruch lze zamezit nejen problémy se čtením a učením, ale i sociální izolace a deprivace dítěte.⁴

Afázie

Afázie je zvláštní forma mluvení, čtení a psaní, nejvíce se projevuje u dospělých poškozením v řečové části mozku (která se nachází u praváka v levé hemisféře). Nejčastěji se setkáváme s tímto problémem u osob starších šedesáti let, často ochrnutí na polovinu těla a nemohou často dobře mluvit.

Afázie je tedy získaná porucha řeči, která někdy může připomínat vzdáleně dyslexii, ale vzniká ze získaného poškození řečových oblastí v mozku a týká se převážně starších lidí.⁵

³ Jucovičová, Žáčková, *Dyslexie, metody reedukace specifických poruch učení*, B Print s.r.o., Praha, 2004, str.9

⁴ Jucovičová, Žáčková, *Dyslexie, metody reedukace specifických poruch učení*, B Print s.r.o., Praha, 2004, str.8-11

⁵ Gelbert, Gisèle, *Lire, c'est vivre*, Odile Jacob, Paris, 1994, str.19-20

2.1.1.2 Dyslexie - terminologie

Termín dyslexie nebyl vždy jednotný a s časem se vyvíjel (viz kapitola historie). Avšak termín „dyslexie“ resp. „vývojová dyslexie“ byl obecně přijat a není již třeba jej ani hájit, ani doporučovat. Dokonce už je to termín téměř mezinárodní.

Víme, že původní název pro ztrátu schopnosti číst byl „slovní slepota“ a pro vývojovou formu poruchy „vývojová slovní slepota“. Původní český název Heverochův, můžeme-li nadpis jeho článku považovat za označení poruchy, zní: „jednostranná neschopnost naučiti se čísti a psátí“.

Již zde několikrát zaznělo a ještě zazní přívlastek „vývojová“ dyslexie. Vystihuje totiž vhodně povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje dítěte. Manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějším sil a to zejména v momentě, kdy dítě vstupuje do školy a je vystaveno vzdělávacímu nátlaku určitou výukovou metodou.

Jako synonymum se užívá někdy i popisného termínu „specifické poruchy učení“. Je to jednak z praktických důvodů, aby se slovo „dyslexie“ donekonečna neopakovalo, a pak také proto, že specifické poruchy učení zahrnují určitý okruh poruch učení, do kterého dyslexie patří.⁶

Samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předponu „dys“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení).⁷

2.1.1.3 Dyslexie – definice

Na rozdíl od terminologie, která je jasně vymezena, definice dyslexie je o to složitější. V této otázce nebylo zatím ještě dosaženo jednoty. Každý pracovník, který pracuje s dyslektiky nepochybuje o existenci této poruchy, ale na straně druhé teoretici stále ještě nenašli definici, která by uspokojivě vyjadřovala všechny aspekty této poruchy. Zatím proti každé definici byla vznesena oprávněná námitka. Přesto uvedu několik definic od různých autorů:

⁶ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 17 - 18

⁷ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 18

A. Heveroch, Česká škola, 1904:

„...neschopnost naučit se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.

Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem.

...Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře. Jedná se pravděpodobně o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém...Přiřaditi bychom ji museli tedy k alexiím.“

J. Langmeier, Zd. Matějček, Čs. Psychologie, 1960:

„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“

Světová neurologická federace, konference expertů, Dallas, 1968:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Olga Zelinková ve své knize *„Cizí jazyky a specifické poruchy“* učení uvádí následující definici dyslexie:

„Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění.“

Francouzská literatura uvádí kupříkladu tuto definici:

CRUIZIAT & LASSERE 2000, Clément Launay předkládá následující definici *„La dyslexie est une difficulté spécifique d'apprentissage du langage écrit, rencontrée chez*

des enfants dépourvus de déficit sensoriel ou moteur, d'un niveau intellectuel global normal et normalement scolarisés depuis plus d'un an, caractérisée par des erreurs soit dans l'enchaînement des graphies („pratir“ pour „partir“), soit dans la transcription graphie.“

Profesor Debray-Ritzen ve stejné knize definici zjednodušuje: *„La dyslexie est une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec absence d'automatisme chez des sujets normalement intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels“*⁸

Tato kapitola nám poskytla základní informace o dyslexii. O tom, s jakými dalšími problémy se často dyslexie zaměřuje, dále informace o terminologii dyslexie, z čeho je toto slovo odvozeno a jaké byly dávány názvy této poruchy v historii a nakonec i několik definic dyslexie.

Pro hlubší pochopení této poruchy učení se v následující kapitole podíváme do historie, která nám vysvětlí jak vnímali dyslexii lidé dříve a jak se s tímto problémem postupem začalo pracovat a řešit ho v odborných kruzích.

2.1.2 Historie dyslexie

V této kapitole zmíníme, kdy poprvé se zaznamenaly problémy podobné s dyslexií v historii. Povšimneme si široké škálu odborníků, kteří se zabývali dyslexií z různých úhlů pohledu (lékařského, psychologického, učitelského atd.). Jak se vyvíjel i termín označující tuto poruchu (což už jsme naznačili i trochu v minulé kapitole). Později uvedeme organizace zaměřené na tento problém a kdy se stává dyslexie celosvětovým problémem. Pro přehlednost rozdělíme kapitolu na uvedení do historie dyslexie ve světě a na našem území.

2.1.2.1 Ve světě

První zmínky máme již u svaté Terezy v 16. století, tvrdilo se, že byla schopná přečíst jen hlásky a celá slova pro ní nedávala smysl. V 17. století Johan Schmidt to popsal jako ztrátu schopnosti číst

⁸ Cruiziat, Paule et Lassere, Monique, *Dyslexie, peut être? Et après...*, Paris: Syros, 2000.str. 160

Nebo případ Karla XI (1655-1697), jeden ze švédských králů. I přes svou moudrost se nenaučil psát. Důkazem toho bylo, že podle svědků některé listiny držel v rukách obráceně.⁹

Německý internista A.Kusmaul (1877) byl patrně první, kdo ve své monografii o poruchách řeči užil termínu „slovní slepota“ pro případy, kdy pacient ztratil následkem poškození mozku schopnosti číst, a to i při zachované dobré inteligenci.

Nakonec až profesor Berlin o deset let později poprvé navrhl termín „dyslexie“. Takto označena, dyslexie tvoří součást afázie ještě několik desetiletí 19. století. Až pak se teprve rozpoutá diskuze o dyslexii takové, jak ji známe dnes.¹⁰

V roce 1896, zásluhou hned tří zdravotnických pracovníků, se začala vyčleňovat afázie od vývojové dyslexie. Byli to Pringle Morgan - praktický lékař, James Kerr - úředník zdravotní služby a konečně třetím byl James Hinshelwood - oční chirurg, který už v roce 1895 uveřejnil článek o slovní slepotě a inspiroval P. Morgana k publikaci jeho případu který první popsal případ čtrnáctiletého chlapce ze své praxe a nazval jeho poruchu jako „vrozenou oční slepotu“.

Hinshelwood popsal klinický obraz poruchy, naznačil možný původ poruchy jednak v dědičných spojitostech, jednak v poškození mozkové tkáně v časných vývojových stadiích, dokonce popsal i návrh na terapeutická opatření.

Po Hinshelwoodovi přišla asi nejvýznamnější osoba dyslektického bádání – Samuel Torrey Orton (1879-1948). Později vznikla Ortonova dyslektická společnost v USA. Ta je již velkou organizací sdružující zájemce o problematiku dyslexií z nejrůznějších odborných i laických kruhů, vybudovala speciální laboratoř ke zkoumání mozků zemřelých dyslektiků. První publikované nálezy byly překvapivé. Společnost vydává jednou ročně obsáhlou publikaci shrnující nejnovější poznatky z výzkumu dyslexií i z metodologie nápravy a organizace péče o dyslektiky. Zkoumají se však i mozky živých pacientů.¹¹

Francouzská škola „École française“ (1937 – 1960)

A. Ombredane trvá na tom, že největší potíže dyslektika je časo-prostorová orientace a poznamenal, že lingvistické obtíže pozorované u dyslektiků se nápadně

⁹ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, Édition J'ai lu, 2004, Paris, str. 41

¹⁰ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, Édition J'ai lu, 2004, Paris, str. 42-43

¹¹ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 11-16

podobají těm, kteří mají lidé s afázií. To samé popíše později i Th. Alajouanine a Marguerite Durands.

Odborníků, kteří se zabývali výzkumem dyslexie je během historie mnoho, zde jen jejich krátký výčet : M. Hallgren, J. Ajuriaguerra, Cl. Launay a S. Borel-Maissonnyová.

Nakonec, vzdělávací metody ve Francii plynou z prací dvou hlavních představitelů francouzské školy – S. Borel-Maissonnyové a C. Chassagny, který se ve svých studiích zaměřil zejména na větší děti, bývalé dyslektiky, a těžké dysortografiky.

V tomto období též vzniká systém reedukace pro dyslektiky a vzniká logopedie („l'orthophonie“) – odborníci ve Francii pro nápravu „dys“ poruch.¹²

Později vznikla i Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, která sdružuje přední světové badatele pracující na nejrozličnějších výzkumných úkolech vztahujících se k specifickým poruchám učení a především k dyslexii.

První světový kongres o dyslexii byl uspořádán v roce 1974.

Dyslexie se začíná vnímat jako celosvětová záležitost. Se stoupající vzdělaností v rozvojových zemích nabývá i tam na společenské závažnosti. Francouzskému psychologovi R. Muchiellimu, který nazval vývojovou dyslexií „nemocí století“, a jehož názor nebyl zpočátku přijat, se tedy dostává jistého zadostiučinění.¹³

2.1.2.2 V České Republice

U nás je historie specifických poruch čtení úzce spojena s pozoruhodnou průkopnickou osobností tehdejšího docenta Karlovy univerzity, odborníka na nervové a duševní choroby. Ten v roce 1904 uveřejnil článek „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*“. Profesor Heveroch definuje dyslexii, jak jsme uvedli výše, jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence. Článek vyšel v časopise „*Česká škola*“ a A. Heveroch se v něm vysloveně obrací k pedagogům, aby si všímali podobných případů ve své praxi. Na závěr říká doslova: „*Jsem přesvědčen, že v praxi školních případů takových nalezneme dosti, jen bojím se, že nezískají u pedagogů případy ty toho interestu jako u neurologů.*“

Zásluhou J. Langmeiera, tehdy psychologa Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, a O. Kučery, primáře tohoto oddělení, začalo se s nápravou prvních případů dyslexie již v roce 1952. V roce 1954 se tímto problémem začala zajímat i

¹² Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, Édition J'ai lu, 2004, Paris., str. 47-48

¹³ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 14-15

Dětská psychiatrická léčebna v Dolních Počernicích, která byla jakousi ústřednou pro nápravu a léčebnou péči o dyslektiky u nás. V té době na evropském kontinentě mělo určitou organizaci nápravné péče jen Dánsko a Švédsko.¹⁴

Od roku 1963 byla pod vedením MUDr. Otokara Kučery a PhDr. Zdeňka Langmaiera prováděna další vyšetření v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Již v roce 1962 byla v Brně při nemocnici otevřena první třída pro žáky s dyslexií a v roce 1964 následovala specializovaná třída pro žáky s dyslexií při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. V resortu školství bylo otevřeno prvních sedm tříd pro žáky s poruchami čtení ve školním roce 1967/68. Metodický pokyn pro zřizování těchto tříd, pro hodnocení a klasifikaci jejich žáků byl publikován již v roce 1972.

V současné době je péče o jedince s dyslexií zajišťována v oblasti školství na základě právních předpisů. Jedince s poruchami učení navštěvují specializované třídy nebo školy, jiní jsou integrováni do běžných tříd základních škol.¹⁵

V České republice byla v roce 1998 založena Česká společnost „Dyslexie“ (viz kapitola 2.3.1 Organizace pro dyslektiky).¹⁶

Byli jsem informováni o historii zkoumání dyslexie, seznámili jsme s nejdůležitějšími odborníky a organizacemi zabývajících se touto problematikou. Zazněl i vývoj vnímání těchto problémů a vývoj termínu, kterým se označovala tato porucha. Dnes ustálený termín dyslexie nebyl vždy používán a uznáván všemi odborníky.

V následující kapitole se budeme zabývat projevy dyslexie. Již jen po přečtení této důležité kapitoly si budoucí učitelé mohou uvědomit, že děti s dyslexií pracují odlišným způsobem, proto i práce s takovými dětmi by měla být odlišná.

2.1.3 Projevy

Následující kapitola je jedna z nejdůležitějších v celé práci. Abychom byli schopni pracovat s dětmi, kteří trpí dyslexií, musíme znát dobře její projevy. Symptomy dyslexie můžeme najít ve více oblastech – ve čtení, v mluveném projevu, ve špatném vybavování pojmů, narušené sluchové a zrakové percepci, pravolevé orientaci, paměti atd. Kapitola je

¹⁴ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 12-13

¹⁵ Zelinková, Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, Tobáš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 9.

¹⁶ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 15

rozdělena podle těchto oblastí, které mohou způsobovat problémy a charakterizuje je jak obecně, tak i v přesahu do výuky francouzského jazyka.

2.1.3.1. Projevy dyslexie obecně

Děti s dyslexií mívají problémy s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesají hlasem), nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují specifické chyby:

- Záměny písmen tvarově podobných (statické inverze ¹⁷, např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h, ve francouzštině pak b-d, p-q, u-n atd.)
- Přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze), např. lokomotiva- kolomotiva
- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět
- Vynechávání diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití
- Domýšlení koncovek slov
- Zaměňování pravé a levé strany
- Špatná orientace v textu
- Potíže vyjádřit srozumitelně myšlenky¹⁸¹⁹

Dochází tak k nesprávnému čtení až komolení slov. Je-li dítě schopno sluchové, případně zrakové kontroly čteného, většinou si alespoň část chybně čtených slov opraví. To však nastává až postupně s rozvojem čtenářských dovedností.

Děti mívají problémy i v reprodukci čteného textu. Dítě si většinou nepamatuje, co četlo, reprodukce je nesprávná, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový, nebo je reprodukce chudá, pouze útržkovitá, nesamostatná. V lepším případě je dítě schopno reprodukovat poměrně správně, ale pouze za pomoci návodných otázek. Případně je reprodukce čteného textu správná, ale i s použitím nesprávně čtených slov. Může se projevovat i vliv nedostatečné krátkodobé paměti – děti si lépe pamatují konec nebo začátek textu, střed jim uniká. Jindy je reprodukce chaotická, dítě text reprodukuje tak, jak jej právě napadá, bez logické a časové posloupnosti.

U dyslektických dětí dochází k disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. Také v porovnání s úrovní čtení dětské populace

¹⁷ statická inverze = záměna tvarově podobných hlásek

¹⁸ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, J'ai lu, Paris, 2004, str. 13

¹⁹ Jucovičová, Žáčková, *Dyslexie*, nakladatelství D+H, Praha, 2005, str. 14

čtou hůře. Tyto děti pak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení. To jest nejen v jazycích, ale i v naukových předmětech a i v matematice, zvláště při řešení slovních úloh. Proto obtíže při čtení často pronikají do výkonu v matematice, i když logické řešení úlohy nebývá postiženo.²⁰

Charakteristiky zmíněné výše jsou spíše obecným náhledem na věc, následující kapitoly jsou detailnějším popisem projevů dyslexie a i z pohledu výuky cizích jazyků.

2.1.3.2 Chyby ve čtení

Pro dítě se stává obtížným někdy až téměř nemožným číst text, který je určen dětem jeho věkové kategorii. Následující chyby ve čtení by měly být pro pedagogy alarmujícím signálem.

- Slova nejsou přečtena celá – toto zkracování není způsobeno deformací mluvené vadné řeči, ale špatným porozuměním symbolů graficky znázorňujících slova
„Le liv´“ – „la fenêť“ – jsou nedokonalostí při čtení. Ale „la fêtre“ místo „la fenêtre“, nebo „la grouille“ místo „la grenouille“ jsou zapříčiněny špatným fungováním čtecích mechanismů.
- Slova jsou zapomínána – dítě bude číst „Le chat de Jean“ místo „Le chat de Maître-Jean“. Věta je čtena povrchně, pouze slova odpovídajícím těm, která už dítě bezpečně zná, jsou čtena perfektně.
- Slabiky jsou převrácené – např. „garde“ namísto „grade“, „cra“ namísto „car“ atd. Tyto chyby jsou důsledky špatné orientace. Dítě nemá správné mechanismy čtení, nejdříve přečte první napsaný symbol, ale u následujících se vrátí k předešlému.²¹

2.1.3.3 Mluvený projev

Specifické poruchy učení se podle řady autorů projevují především oslabením v oblasti řeči. Postiženy bývají v různé míře různé oblasti: fonologicko-artikulační, ortografická, morfologická, syntaktická i gramatická.

²⁰ Jucovičová, Žáčková, *Dyslexie*, nakladatelství D+H, Praha, 2005, str. 13-15

²¹ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant: dyslexie, dysgraphie*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 33

Ve fonologické oblasti nejsou schopní zvládnout hláskovou stavbu slov (např. rozložit slovo na hlásky, z hlásek slovo složit, poznat, čím se dvě slova liší atd.). Příčinou zde je hlavně nedostatečný rozvoj fonemického sluchu.

Artikulace je také ovlivněna specifickými poruchami učení. Může způsobovat například potíže se sykavkami. Dítě je pak komolí jako „šušanky“ či „čvičky“, ve francouzštině pak mohou činit problémy slova jako „chaussette“, „Suzanne“, které mohou být komoleny jako „šošet“ „susan“. Dále je to zaměňování slabik dy/di, ty/ti, ny/ni. Dítě vyslovuje niní, hodyny. Ve francouzštině pak jistě budou problémové nosovky a otevřené a zavřené samohlásky. Problém často už vzniká tím, že dítě neslyší rozdíl mezi jednotlivými nazálními či otevřenými a zavřenými hláskami.

Někdy je to také artikulační neobratnost při které dítě není schopno vyslovit plynule slova artikulačně náročná a komolí je (např. paroplavba, ve francouzštině pak slova jako hippopotame).

Dítě odmítá opakovat slova, která považuje za obtížná (zde mluvíme hlavně o výuce v cizích jazycích), i přestože výslovnost jednotlivých hlásek či slabik je správná. Navíc je neustále sužováno strachem z neúspěchu, který jeho blok může ještě posilovat.

V gramaticko-syntaktické rovině se dítě sice může naučit gramatická pravidla, ale neumí je použít. Nedovede aplikovat poznatky o stavbě vět v mateřském jazyce do cizího jazyka. To způsobuje, že bez přímých a jasných instrukcí není dítě s dyslexií schopno osvojit si správnou stavbu vět.

V rovině morfologické jedinci s dyslexií nechápou stavbu slova, obtížně určují kořen, předpony a přípony. Neuvedomují si princip příbuznosti slov, což je např. u vyjmenovaných slov zásadní. Těžko se jim určuje příbuznost i v cizích jazycích u slov jako např. oublier – inoubliable.

Pragmatická rovina, která zahrnuje adekvátní využívání řeči, neodpovídá u jedinců s dyslexií věku a rozumovým schopnostem. Mají obtíže při chápání idiomů (např. „zapalují se jí lýtká“, či ve francouzštině „chanter comme une casserole“), obtížně chápou humor, slovní hříčky, homonyma, metafory.²²

2.1.3.4 Rychlé jmenování prvků

Jedinci s dyslexií mají problémy s jmenováním předmětů, písmen a čísel jak v mateřském, tak zejména v cizím jazyce. Nejde o neznalost, ale sníženou schopnost

²² Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str.18-19

vybavovat si rychle pojmy z dlouhodobé paměti. Dyslektici mají sníženou schopnost vybavovat si věci z dlouhodobé paměti. Při výuce se deficit projevuje např. tím, že žák učivo zvládá, ale pomalu si vybavuje dané výrazy, trvá dlouho než nalezne to správné slovo. (viz Příloha 1)

2.1.3.5 Sluchová percepce

Nejčastěji se vyskytuje u jedinců s SPU opožděný vývoj sluchové percepce. V anglicky mluvících zemích je fonologický deficit považován za jednu z hlavních příčin dyslexie. V jazycích kontinentální Evropy se fonematický sluch vyvíjí obdobně a probíhá v následujících etapách:

- V předškolním věku dítě postupně zvládá počítání slov ve větě, dělí slova na slabiky v písničkách i rozpočítadlech. Před nástupem do školy poznává první popř. poslední hlásky ve slově.
- Určí, jsou-li slova stejná, či ne (solí x bolí, bateau x gâteau)
- Poznává, zda se slova rýmují
- V prvním ročníku se postupně učí analyzovat slovo na hlásky a z hlásek slovo skládat
- Později rozlišuje, kterou hláskou se slova liší (kůň – kůl, liší se hlásky „ň“ a „l“)

Nedostatečně rozvinutá sluchová percepce je příčinou obtížného „skládání písmen“ ve čtení. Je jednou z hlavních příčin tzv. specifických dysortografických chyb při písemném projevu.²³

2.1.3.6 Zraková percepce

Nedostatečně vyvinutá zraková percepce není zrakovou vadou, nelze ji tedy korigovat brýlemi. Obtíže se týkají chybné identifikace písmen (záměny, přesmyčky), nesprávného vedení očních pohybů zleva doprava (přesmykuje slabiky, písmena, vynechává je). I na druhém stupni a později může přetrvávat nesprávné rozlišování podobných tvarů.

²³ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 20-21

2.1.3.7 Pravolevá a prostorová orientace

Na začátku školní docházky, dyslektické dítě obecně nemá pravolevý orientační smysl nezbytný ke čtení. Má pořád potřebu přemýšlet, aby určilo pozici předmětů vůči němu. V této oblasti, jeho zmatení je takové, že záměnu stran (pravá a levá) nevyřeší ani jednoduché označení jedné z nich.²⁴

Orientace v prostoru souvisí částečně se zrakovou percepcí. Neznamená pouze poznávání pravé a levé strany, ale vnímání prostoru vůbec. Z tohoto nedostatku vyplývají problémy při orientaci ve školní budově (nemůže najít jazykovou učebnu), v pracovním prostoru (na lavici, doma), v sešitě, v knize atd.

2.1.3.8 Paměť

Víme, že máme více druhů pamětí – krátkodobou, pracovní a dlouhodobou. Pro uchování informací v paměti záleží jakým způsobem informace vchází do paměti a nepochybně též záleží na motivaci. Když je dítě rezignované a nedůvěřuje ve vlastní schopnosti a úkol je pro něj příliš obtížný, samozřejmě bude následovat neúspěch. Navíc pod vlivem nepřesného sluchového vnímání zapomene, co učitel vyslovil. To může být jednou z příčin proč nechce opakovat předříkávaná slova a věty či proč jsou diktáty pro něj velkým problémem.

Dyslektické děti mají problémy se všemi typy pamětí. S krátkodobou pamětí, kdy tento typ paměti je myšlenkovým prostorem pro udržení aktuálních informací. Krátkodobá paměť se podílí na opakování slov, vět.

Pracovní paměť je soubor myšlenkových funkcí, které zajišťují kontrolu, podržení a manipulaci s informacemi v krátkodobé paměti. Nejčastěji se využívá při výuce cizích jazyků při překladu. Dítě musí nejprve větu udržet v paměti a zároveň s ní manipulovat. Překlad je pro dyslektiky asi nejtěžší záležitost. Musí si zapamatovat větu v češtině, k českým ekvivalentům hledat ekvivalenty, hledat odpovídající gramatická pravidla, aplikovat je ve slovech, která si vybavilo ze slovníku, provádět syntézu všech shromážděných údajů.

Z dlouhodobé paměti jsou vybavována slova, která běžně používáme. U jedince s dyslexií mají rodiče i učitelé velmi často pocit, že stačí menší pauza a obtížně nabyté vědomosti se vytrácejí. S tím může souviset další obtíž, a to porucha automatizace, kdy nefunguje proces, jímž se automatizují naučené poznatky.

²⁴Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant: dyslexie, dysgraphie*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 32

2.1.3.9 Automatizace

Při osvojování vědomostí a dovedností se jedinec zpočátku velmi intenzivně soustředí na každý krok, později se kroky automatizují a posléze nad některými úkony vůbec nepřemýšlí.

Při poruše procesu automatizace dítě pracuje mnohem pomaleji než jeho spolužáci, kteří bez větších problémů automaticky opakují dny v týdnu, číslovky, užívají frekventovaná slovíčka (mluvíme-li o výuce v cizím jazyce). To samé je pro dyslektika spojeno se značným úsilím a měli bychom mu poskytnout dostatek času. Pokud tomu tak není, může se zdát, že neumí vůbec nic. Minimálně však pracuje pomalu a je brzy unavené, navíc se dopouští mnoha chyb.²⁵

2.1.3.10 Koncentrace pozornosti

Dyslektické děti trpí velmi často poruchou soustředění. Projevuje se různými způsoby:

- Dlouho trvá, než se jedinec zkoncentruje, ale potom je schopen pracovat déle.
- Začíná pracovat jako ostatní, ale brzy je unavený, přestává plnit úkoly
- Kombinace dvou výše uvedených obtíží, kdy dítěti nejen dlouho trvá, než začne pracovat, ale po krátkém čase přestává.

2.1.3.11 Orientace v čase a v prostoru, organizace sebe sama

Častým projevem jsou obtíže při rozlišování časových indikátorů jako včera, dnes, zítra, určování dnů v týdnu, měsíců v roce, určování času na hodinách. Nepřesné jsou též časové odhady. Mnohdy se projevují problémy i při určování slovesných časů v mateřském jazyce, tím spíše pak v cizím jazyce.

Dítě působí neuspořádaně nejen ve výuce, ale též v běžném životě. Je roztěkané, přebíhá od jedné činnosti ke druhé, není schopno nic dokončit a začíná nové věci. Tato charakteristika je ovšem také typická i pro hyperaktivní děti.

²⁵ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobíáš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 22-23

2.1.3.12 Odchytky v chování, vnímání sebe sama, sebehodnocení

Děti s dyslexií jsou vystavovány daleko většímu stresu a tlaku ze strany dospělých. Jsou neustále hodnoceny a porovnávány s jejich vrstevníky. Jestliže ještě k tomu dítě zažívá opakované neúspěchy, nedaří se mu ve škole, přestože se doma připravuje, hodnocení sebe sama je nízké, sebevědomí výrazně podhodnocené, někdy tyto události vedou až utváření neurotické osobnosti.²⁶

Kapitola 2.1.3 nám poskytla komplexnější přehled charakteristických projevů dyslexie v jednotlivých oblastech jazyka a to jak z obecného úhlu pohledu, tak i ve výuce francouzského jazyka. Tato kapitola je důležitá pro pochopení jinaké práce s dětmi a studenty trpících dyslexií.

V kapitole 2.1.4 navážeme na to, jaké jsou typy dyslexií. Každý dyslektik je originál a jeho potíže se projevují trochu jinak, ale i tak můžeme najít v literatuře určité snahy o dělení typů dyslexie.

2.1.4 Typy dyslexií

Kapitola 2.1.4 pojednává o různých typech dyslexiích, tak jak je rozděluje odborná literatura.

Dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové čtení). Někdy však nelze tuto kategorizaci jednoznačně uplatnit.

U pravoemisférového čtení (označujeme také jako pravoemisférovou dyslexii) dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení, kdy levá hemisféra není dostatečně aktivována. Dítě v důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou typické pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů – i písmen, prostorové uspořádání aj.). Při reedukaci je efektivní využívání postupů a cvičení směřujících k aktivizaci levé hemisféry.

Pro levoemisférové čtení je příznačné, že je více využívána levá mozková hemisféra (typické pro pokročilejší čtenáře), pravoemisférové funkce u dětí s tímto typem dyslexie jsou však nedostatečné (percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni,

²⁶ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 24-25

nejdou zautomatizovány). Při reedukaci je vhodné využívat i cvičení zaměřená na aktivizaci pravé hemisféry.²⁷

Profesor Matějček klasifikuje dyslektiky do následujících kategorií, které označuje velkými písmeny.

Typ A

V obraze převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat. Kontrolovány a vyloučeny jsou samozřejmě smyslové vady. Typ je rozdělen na dva podtypy A1 a A2. V praxi se mnohdy ani toto jemnější členění nedá provést a diagnostika zůstává na obecnější úrovni typu A:

Podtyp A1

Podtyp A1 je charakterizován převahou obtíží v sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik dobře rozumí smyslu slov, dovede je dobře opakovat, avšak nedovede zachytit pořadí jednotlivých hlásek či slabik ve slově ani je spolehlivě od sebe odlišit, jednoduše je „neslyší“. Písmena se naučí poznávat dobře a opisování textu bývá relativně bez chyb, zato v diktátech silně chybují. Těžce komolí skupiny souhlásek, nápadné je vynechávání – dítě se řídí podle zvukově nejvýraznějších hlásek a ostatní vypouští. Ve čtení se tento typ poruchy uplatňuje spíše druhotně. V počátcích, kdy dyslexie byla objevována, se tento typ označoval jako tzv. slovní hluchota. Dítě často končilo v ordinaci lékaře – specialisty – s podezřením na sluchovou vadu: tu však lékař vyloučil a ukázalo se, že „hluchota“ je velmi specifická a vázaná na rozlišování slovních zvuků.

Podtyp A2

Podtyp A2 je charakterizován převahou obtíží v zrakové analýze a diferenciaci. Dítě soustavně zaměňuje podobná písmena (např. b-d), převrací pořadí písmen (tzv. inverzní chyby). Čtení je pomalé a nejisté. Dítě jakoby špatně „vidí“. V pravopise se tento typ poruchy uplatňuje druhotně. Při psaní se objevují záměny písmen, které se liší psacím tvarem, avšak mají podobný tvar tiskací, a zaměňují se při čtení (např. již zmíněné b-d). V počátcích dyslektického výzkumu se tento typ označoval jako tzv. slovní slepota. Obdobně jako v předešlém případě dítě často končilo v ordinaci očního lékaře s podezřením na oční vadu.

²⁷ Jucovičová, Žáčková, *Dyslexie*, nakladatelství D+H, Praha, 2005, str. 13-14

Typ B

Obraz typu B je velmi podobný typu A, avšak na rozdíl od typu A je zde v osobní anamnéze často odhalena lehká mozková dysfunkce, která „obohacuje“ symptomatologii tohoto typu. V obraze se navíc objevuje zejména aktivity, nejčastěji ve směru hyperaktivity, méně často ve směru hypoaktivity; dále oslabená pozornost, nesoustředěnost, ulpívavost, impulzivita.

Typ C

U typu C převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení je bez výrazných chyb, je však nápadně pomalé a primitivní co do čtenářských návyků. Pravopis nebývá dotčen, jen psaní je pomalejší a méně jisté.

Typ C je možné rozčlenit na podtypy C1 a C2:

Podtyp C1

Dítě čte relativně bez chyb, avšak bez porozumění. Charakteristickým znakem tu bývá nápadný nepoměr mezi čtením obsahově snadného a méně snadného textu.

Diktát zvládá tento typ dyslektiků relativně dobře, ale není schopen se samostatně písemně vyjadřovat. Z chyb se objevují spíše chyby morfologické než fonologické, protože morfémy jsou nositelem významu a tento typ dyslektiků obtížně sémantizuje smyslová data. Při stupňování např. jména „velký“ tento typ dyslektiků není schopen říci: „velký-největší“, nýbrž uvádí „více velký – nejvíce velký“.

V těžším stupni je podtyp C1 nápadný již na základní škole, v lehčím stupni snadno uniká naší pozornosti a „objeví se“ až na škole střední, či dokonce vysoké.

Podtyp C2

U podtypu C2 převládají obtíže v syntetizaci. Dítě dobře rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedovede je spojit ve větší celky. Neexistují závažné čtenářské chyby, čtení však zůstává na úrovni primitivního hláskování nebo slabikování. Čtení obsahově snadných i nesnadných textů bývá skoro stejně rychlé.²⁸

²⁸ Jošt, Jiří, *Čtení a dyslexie*, Grada, Praha, 2011, str.32-34

V této kapitole jsme se dozvěděli jaké jsou typy dyslexií a jak je dělí různá literatura. Někdy se dělí jen na dyslexii s pravo a levohemisférovým čtením, v jiné literatuře se dělí na typy A až C, přičemž u každého jsou další podtypy (A1, A2 atd.). Toto dělení je jen orientační, ve skutečnosti je velmi těžké dyslektika někam zařadit, každý je jiný a originální. Tato kapitola je spíše dalším přiblížením pro orientaci v problematice a seznámením s tím, jaké největší problémy má každý typ dyslexie .

2.1.5 Příčiny

O příčinách bylo toho jistě v odborné literatuře napsáno mnoho, názory jsou odlišné a jasně definovat příčiny dyslexie nelze, navíc bychom se dostali na pole čistě psychologické a neuropsychologické, což není cílem této práce. Tato kapitola bude tedy spíše jen stručné nastínění některých možných příčin.

Dyslexie vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace (v makroprostoru i v mikroprostoru). Spolupodílí se zde i schopnost analyzovat a syntetizovat, a to jen pomocí zraku. Nedostatečná bývá někdy i zraková paměť, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Je zde souvislost i s lateralizací a spoluprací mozkových mluvidel. Negativní dopad má i případná porucha koncentrace pozornosti.²⁹

Příčinou těchto neschopností podle Matějčka je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Co je však příčinou této nesouhry hemisfér? Od počátku bádání o dyslexiích se uvažuje o dvou takových mechanismech – o spojitostech genetických a o časném poškození mozku.

Pak ještě máme určitou část dyslektiků, která spadá do etiologické kategorie neurotické nebo nejasné. Z anamnézy u nich není možno soudit na dědičnou dyslexii, ani na dyslexii vzniklou časným poškozením mozku. V některých případech by se dalo říct, že existovala určitá malá, mozková dysfunkce, která může vést k obtížím se čtením. Tyto obtíže navíc mohou být posíleny a utvrzeny neurotickými mechanismy. Ty si dítě vytváří jako obranu proti stresu a napětí, které mu ze čtení vyplývá.

²⁹ Jucovičová , Žáčková, *Dyslexie*, nakladatelství D+H, Praha, 2005, str. 13

Někteří badatelé zastávají názor, že vlastní příčinu dyslexie nelze hledat v genetice ani v mozkovém poškození, ale že společnou příčinou je porucha procesu zrání. Nikoliv tedy předpoklady vývoje, ale dynamika vývoje je tu svým způsobem abnormální.

Nedostatek zrání se ovšem dotýká i lateralizace hemisfér. Opožděné zrání, jak se domnívá P. Satz, nese s sebou poruchy vývoje mozkové specializace. Z toho vyplývá, že se tím ztěžuje dosažení plné dominance jedné hemisféry nad druhou – a to té hemisféry, která ovládá řečové funkce, tj. levé. Jinými slovy předpokládají, že poruchy ve čtení a psaní jsou z velké míry důsledkem „zadržené“ zralosti levé mozkové hemisféry a z toho důvodu i zadrženého zrání řečových funkcí.

Další příčinou někdy bývá zmiňován časný vývoj a hormonální činnost. Někteří badatelé si kladou otázku jak to, že některé děti „vyrostou“ ze svých obtíží ve čtení do 8 let, jiné do 11 let a některé je nepřekonají nikdy. Příčiny jsou převážně neurochemického původu. V každé fázi vývoje plodu genetické informace zakódované v zárodečné buňce vyústí do informací chemických, které procházejí mozkiem jako určité „poselství“. Za normálních okolností se tyto informace dostávají vždy na své místo určení, které je připraveno přijmout. Podněcují pak růst a vývoj oné příslušné mozkové oblasti. Když ale tyto chemické zprávy nejsou doručovány ve správný čas na správné místo, nevytvoří se nervové cesty či nervová spojení, která byla naprogramována pro tuto fázi vývoje.

A poslední příčinu, kterou zde zmíním je psychická deprivace. Nejčastěji tuto příčinu můžeme spatřit u dětí, které jsou vychovávány v dětských domovech. Děti vyrůstající v atmosféře citového chladu a nezájmu samozřejmě jsou psychicky deprimovány, nejsou uspokojovány jejich psychické potřeby jako je láska, cit, porozumění. Obtíže v učení jsou jedním ze stálých a zpravidla i výrazných příznaků psychické deprivace. Nastává zde ale otázka v souvislosti s dyslexiemi, zda-li obtíže jsou celkové, generalizované, či zda mají přece jen mají určitý ráz. Možné je totiž předpokládat, že psychickou deprivaci budou některé mentální funkce postiženy více a jiné méně, a to přibližně v té míře, jak se dítěti nedostává náležitého zásobení podněty z té či oné oblasti. Tak např. pro děti vychovávané od narození v ústavních zařízeních je příznačný opožděný vývoj řeči, přičemž třeba tělesná motorika je vyvinuta celkem dobře. Nedostatek emocionálního vztahu mezi dítětem a „jeho lidmi“ vede k omezení komunikace, následkem toho vývoj řeči není stimulován a může docházet k tzv. funkční atrofii z nečinnosti. Nestimulovaná, necvičená funkce degeneruje. Čtení předpokládá dobrý rozvoj řečových funkcí, ty však jsou typickou slabinou v duševní výbavě deprimovaných dětí. Poněvadž však nejde v podstatě o mozkové poškození, ale o

nerovnoměrný vývoj, a to z příčin vnějších, lze současně očekávat, že odstraní-li se ony neblahé vnější příčiny a zavede-li se náležitá stimulace nevyspělých funkcí, možno dosáhnout relativně dobrého pokroku.³⁰

Tato kapitola nám poskytla základní informace o možných příčinách dyslexie. Každý odborník má na věc jiný názor, tato kapitola je převážně inspirována názory prof. Matějčka, dětským psychologem a uznávaným odborníkem. Nelze s určitostí vyčíst seznam příčin u této poruchy učení, ale pouze vytyčit několik základních možných příčin.

Následující kapitola pojednává o dalších „dys“ poruchách, neboli dalších příbuzných poruchách dyslexie.

2.1.6 Příbuzné poruchy

Do této chvíle jsme převážně hovořili jen o dyslexii. Existují však ale i jiné, příbuzné poruchy, které se někdy objevují u dětí společně s dyslexií (např. dyslexie a dysgrafie, či dyslexie a dysortografie atd.). Mezi další poruchy patří dysortografie, dysgrafie, dyspinxie, dyskalkulie a dyspraxie.

2.1.6.1 Dysortografie

Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Je dokonce někdy spojena s dyslexií natolik, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou však dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie. O dysortografii se mluví výslovně jenom tam, kde je třeba pravopis a čtení odlišit.

Jako jedna z příčin může být nesprávná výslovnost (dítě píše tak, jak vyslovuje), dále pomalé psaní nebo neschopnost koordinovat různé psychické procesy podílející se na psaní.

Nejčastějším deficitem v řečové oblasti je však nedostatečný vývoj jazykového citu. Dítě s těmito obtížemi se může dopouštět následujících chyb:

- Naučí se pádové otázky, ale neumí je použít (francouzština pády nemá, to platí spíše o německém jazyku)
- Obtížně rozlišuje slovní druhy: podstatná a přídavná jména (**le nom – nommé**)
- Obtížně pracuje se slovními druhy: z podstatného jména utvořit přídavné,

³⁰ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 72-86

Nebo tzv. „nominalisation“, která je typická pro francouzštinu, kdy větu se slovesem nahradíme podstatným jménem. Dětem budou dělat potíže cvičení jako je viz Příloha 2.

- Obtížně poznává příbuznost slov, zaměňuje ji za příbuznost obsahovou: **fermer** a **la clef** jsou podle něj slova příbuzná
- Nedovede přiřadit zájmeno ke tvaru slovesa. Např. **écrit – il écrit**
- Nevnímá závislost mezi větnými členy. Částečně též vlivem paměti dlouho přemýšlí např. nad vyhledáváním podmětu k přísudku.³¹

V počátcích čtení si mnohé děti s tímto typem poruchy dlouho nemohou zapamatovat, jak které písmenko vypadá, stále žádají, aby jim je někdo „předepsal“. Opisování jim nedělá potíže. Diktátům od 2. třídy výše nemůže ovšem stačit a v časové tísní pak vynechává slabiky, slova, celé věty a to, co napíše, může být k nepoznání zkomoleno.³²

2.1.6.2 Dysgrafie

Dysgrafik se nenaučil psát ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence.

Takové dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměřuje je, zrcadlově obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz, a to nikoliv proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti, ale že si s tvary písmen prostě neví rady. Písmo je nečitelné, příliš malé nebo velké. Tvary písmen a spoje mezi písmeny jsou nesprávné, dítě často škrta. Příčinou je deficit vývoje grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, rychlost psychických procesů, impulzivita, kdy dítě při psaní slova už píše písmena slova následujícího.³³

V praxi se setkáváme poměrně zřídka s výraznějšími případy dysgrafií, zato však velmi často s obtížemi mírnějšími, charakterizovanými nápadně neúhledným, nejistým rukopisem. U takových dětí pak zpravidla nacházíme i jiné nápadnosti, které svědčí – obdobně jako v případě dysortografie – nejspíše o mozkové dysfunkci na podkladě určitého poškození mozku.

³¹ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 16-17

³² Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str.88

³³ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 15

Psaní přecvičených leváků má někdy stejný ráz jako psaní dětí s mírnějšími motorickými defekty, bývá těžkopádné a neúhledné. Není však dysgrafií v pravém slova smyslu. Stejně jako u dysgrafiků psaní přeuceným levákům natolik odčerpává jejich pozornost, že se nedostává na kontrolu pravopisných pravidel. Běžné chyby „z nepozornosti“ jsou toho zákonitým důkazem.

2.1.6.3 Dyspinxie

Dyspinxie, neboli specifická porucha kreslení, se vyznačuje nápadně nízkou úrovní kreseb. Je celkem pochopitelné, že u dítěte, které se nemůže naučit psát sotva můžeme očekávat, že bude výborným kreslířem. Vidíme tutéž neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní, křečovitě, tvrdé tahy a trvalou nejistotu. Dítě nedovede přenést svoji představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru. Když má například nakreslit dům, zahradu a děti, jak si hrají, vyjde mu z toho podivně chudá, schematická směs nedokonalých tvarů. Nedovede však ani kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch, které by muselo napřed analyzovat a pak teprve reprodukovat. Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní, ba někdy přímo bizarní a ukazuje velmi dobře, do jaké míry je jeho názorová orientace porušena.

Tyto specifické obtíže v kreslení se ovšem zpravidla nevyskytují samostatně, ale tvoří součást syndromu lehkých mozkových dysfunkcí. Jsou nejčastěji jedním z příznaků. Ostatně kresebné testy jsou dnes také nejvíce užívaným vodítkem v diagnostice mozkových dysfunkcí a v klinické praxi se bez nich odborníci neobejdou.³⁴

2.1.6.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je obdobou dyslexie v oblasti matematiky. Jsou také obdobně definovány: dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvlášť opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách. Naučí se z paměti třeba řadě spojů, avšak náročnější přechody přes desítku mu dělají nepřekonatelné potíže. Nápravné metody směřují pak k tomu, aby se jednak pomocí názorových pomůcek umožnilo postiženému dítěti pracovat co nejrychleji a nejúčinněji, jednak aby se mu umožnil přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu.

³⁴ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str.93

Dyskalkulie je v porovnání s dyslexií mnohem vzácnější. To, co se za ni obvykle pokládá, jsou důsledky prostého snížení rozumových schopností, důsledky školní nezralosti v době nástupu dítěte do školy, důsledku nechuti k náročnější duševní práci, zkrátka „pseudokalkulie“.

Poněvadž však v případech dyskalkulií jde v podstatě o poruchu abstraktního myšlení a ztížené chápání symbolické povahy grafických znaků (v tomto případě čísel), je tu určitá podoba s dyslexií. Ve skutečnosti však jde u dyskalkulie většinou o poruchu ve funkcích vyšších, kdežto u dyslexií jde většinou o poruchy ve funkcích základnějších, jako je zachycování smyslových dat, jejich organizace a integrace atd. Abstraktní myšlení, které je základem matematiky, je vázáno na intelektovou vyspělost dítěte. Úroveň matematiky je pak za normálních okolností ukazatelem této intelektové vyspělosti.

Otázkami dyskalkulie se u nás velmi důkladně zabývá L. Košč, v jehož monografii je také shrnuta základní literatura k tomuto problému.³⁵

Kapitola 2.1.6 představuje další příbuzné poruchy dyslexie, které logicky všechny začínají předponou „dys“ a postihují různé oblasti. Mohou se u žáků shlukovat, takže může mít více „dys“ poruch najednou. Mezi některými se i těžko stanovuje hranice např. dyslexie a dysortografie.

Následující kapitola je o diagnostice dyslexie, o srovnání diagnostických postupů dyslexie u nás a ve Francii.

2.2 Diagnostika

V této kapitole se dostáváme z oblasti teoretické do poradenské praxe. V této části sehrávají velmi důležitou úlohu psychologové, psychiatři či speciální pedagogové. Jde o nástin diagnostických procesů, které začínají u učitele, ale hlavní slovo mají odborníci a psychologicko-pedagogické instituce. Tyto procesy jsou rozdílné u nás a ve Francii. Tato kapitola je jejich malým srovnáním.

Vyjděme z definice Světové neurologické federace. Praví se v ní, že dyslexie je „*porucha projevující se neschopností naučit se číst.*“ Pro diagnostiku z toho plyne, že musíme zjistit, jak dítě čte a zda jde skutečně o neschopnost čili o určitou psychologickou kvalitu, a ne snad o důsledky smyslových vad, nemocí, či jakýchkoliv jiných okolností.

³⁵ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 87-96

Podle definice je pro dyslexii podstatné, že „*se dítěti dostává běžného výukového vedení*“, že „*má přiměřenou inteligenci*“ a že „*ve svém sociokulturním prostředí má normální příležitost ke vzdělání*.“ Z toho pro diagnostiku plyne, že musíme všechny tyto okolnosti ověřit. Musíme zjistit, jaký je školní prospěch dítěte a jak je ve škole vzděláváno, jakou má inteligenci a jaká je stimulační hodnota jeho životního prostředí.

Musí jít tedy o součinnost pedagogiky, psychologie, lékařských a sociálních disciplín.

Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči, percepce zrakové i sluchové (popř. odborná vyšetření lékařská), laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí podle potřeby.³⁶

Cílem diagnostiky je připravit podmínky pro cílevědomou léčebnou či nápravnou pomoc dítěti.

2.2.1 Diagnostika dyslexie v ČR

Kapitola 2.2.1 pojednává o diagnostice dyslexie v ČR. Je v něm obsažen stručně proces, od prvních diagnostických podezření učitele až po vyšetření odborníky.

I když by mohl diagnózu stanovit jen jeden člověk z tohoto řetězce (psycholog, speciální pedagog, psychiatr), kdyby byl dostatečně erudovaný v oboru a měl dostatek informací o dítěti, při dnešní provázanosti školských, zdravotnických a sociálních systémů to ani není možné. Na diagnostice by se měl podílet tým odborníků různých profesí, minimálně speciální pedagog a psycholog. Každý přispívá speciální přípravou a zaměřením k poznání odlišných oblastí. Diagnostika probíhá buď v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP) nebo Speciálně pedagogickém centru (SPC).

Při vyhodnocení výsledků se přihlíží k diagnostice učitele, neboť ta přináší poznatky z odlišného prostředí a okruhu aktivit. V případě potřeby je možné konzultovat obtíže s lékaři (oční nebo ušní, neurolog, psychiatr a další).

2.2.1.1 Školní dokumentace

Zpráva učitele je zpravidla prvním diagnostickým vodítkem. Ten totiž první doporučuje odborná vyšetření dítěte a posílá vyplněný „školní dotazník“ nebo jiné vyjádření o školním prospěchu a chování dítěte. Obvykle se pozastavuje nad špatným prospěchem dítěte, jehož inteligenci se mu nejeví jako podprůměrná.

³⁶ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str 34

Jestliže učitel provede důkladný rozbor školního prospěchu dítěte, poskytne mu tato „analýza“ řadu základních informací, které dávají směr celému dalšímu šetření. Důležité je vědět, jaký prospěch má dítě právě v českém jazyce a v cizích jazycích jaký v ostatních předmětech. Typickým pro dyslektiky je rozdíl o dva stupně mezi českým jazykem či cizími jazyky a matematikou. Pakliže je známka z českého jazyka výrazně nižší, můžeme uvažovat o tom, že se jedná o vážné podezření na specifickou vývojovou poruchu. Přidá-li se k tomu stejně slabý prospěch ve výuce cizích jazyků, podezření na specifickou poruchu se zvyšuje.

Známky na vysvědčení nemusí být ovšem směrodatné. Nemůžeme brát známky jako směrodatnou diagnostiku dyslexie.

Učitel by měl určitě dále popsat do „školního dotazníku“ časový průběh školních potíží. Zda jsou od začátku školní docházky nebo se objevily v některém pozdějším stadiu. Jestli jsou stálé, nebo mají ráz výkyvů. Musí být schopen říct jestli postupem doby se spíše zvyrazňují, nebo jich ubývá.

Taktéž učitel upozorňuje na špatné písmo, špatnou úpravu písemných prací a další potíže. Školní dotazník přináší i názor učitele na rodinné prostředí dítěte a spolupráci rodiny se školou.³⁷

2.2.1.2 Vyšetření odborníky

Pak nastává samotné vyšetření odborníky, kteří zpracovávají již zmíněné analýzy a sami vyšetřují dítě. Nejprve udělají anamnézu s rodiči, poté vyšetřují dítě.

Anamnéza rodičů

Anamnéza rodičů je důležitá, srovnává informace ze školního dotazníku, s tím co vyplývá ze školní dokumentace (katalogový list žáka) s výpovědí rodičů a tím co nám řekne dítě samo o sobě.

Výpověď rodičů má zásadní význam pro etiologickou úvahu. Vypovídá o zde se jedná o genetické příčiny, nebo o poškození mozku, nebo je pravděpodobné spojení obou těchto činitelů.

Navíc poskytuje vhled do mnohých oblastí rodinného života, kam jinak nemůžeme proniknout.³⁸

³⁷ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 143-147

³⁸ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str.148-149

Vyšetření dítěte

Odborníci si pečlivě prostudují sešity dítěte. Potom vedou s dítětem nejdříve neformální rozhovor o škole, nechají je nakreslit obrázek a zároveň již na něm můžou vidět určité symptomy dyslexie či jiných poruch. Zkouší jejich hlasité čtení, které je stěžejní pro stanovení diagnózy. Sleduje se rychlost čtení (úměrná věku), počet chyb při čtení, porozumění čtenému textu, průvodní chování při čtení atd.

Závěry vyšetření a opatření týkající se žáka s SPU

Za základě všech těchto vyšetření a anamnéz stanovují odborníci opatření, která mohou být různá.

- Zařadit žáka do specializované třídy nebo školy.
- Integrovat žáka mezi běžnou populaci.
- Tolerance v hodnocení, jde-li jen o mírné obtíže.
- Doporučení pro pedagogy, např. Čtení před celou třídou jen v případě, že text si měl již osvojit doma za domácí úkol. Zkrátit pro něj diktáty či gramatická cvičení.

Závěry vyšetření jsou obsaženy ve zprávě z odborného vyšetření. Rodiče musejí být s výsledky vyšetření seznámeni, stejně jako s následným doporučením. Mají právo se zasláním zprávy na školu nesouhlasit, což se stává v případě negativních zkušeností s přístupem učitelů dané školy. Ti pak nepožadují integrační opatření a raději s dítětem pracují za základě doporučení pracovníků poradny sami doma.

Pokud rodiče vyšetření i přes opětovná doporučení školy odmítají, nemůže učitel přistoupit k realizaci integračních opatření. Dítě nemůže být integrováno pouze na základě posuzování učitele, ať je jeho mínění na jakékoliv úrovni.³⁹

2.2.1.3 Cíl diagnostiky dyslexie

Cílem diagnostického procesu však není pouze stanovení diagnózy. Ta je prostředkem pomocníkem v hledání optimálních metod a přístupů k dítěti a k jeho správné reedukaci. Z hlediska právního je v současné době přidělení diagnózy nutné, neboť je předpokladem pro navýšení finančních prostředků, určených pro pomoc jedincům se specifickými vzdělávacími potřebami.⁴⁰

³⁹ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 34

⁴⁰ Matějček, Zdeněk, *Dyslexie, specifické poruchy učení*, nakladatelství H&H, Praha, 1995, str. 147

Tato kapitola obsahovala informace potřebné k seznámení diagnostického procesu v České republice tak, abychom ho mohli srovnat s tím francouzským.

To bude předmětem následující kapitoly.

2.2.2 Diagnostika dyslexie ve Francii

Tato kapitola je věnována procesu diagnostiky ve Francii. Obsahuje i příklady diagnostických textů a cvičení, kteří používají odborníci ve Francii.

Rodiče se často zneklidňují již v předškolním věku dítěte, že jim někdo sdělil, že dítě by mohlo být dyslektik. Podle Monique Plazaové, francouzské logopedky, tato tvrzení jsou nepodložená. Můžeme mluvit o dyslexii až když se dítě učí číst a psát nejméně dva roky. To ve Francii znamená od třetího trimestru CE1 (Cours élémentaire 1 – odpovídá naší 2. třídě). Před touto dobou lze mluvit jen o běžných potížích ve čtení, nebo opoždění v písemných kompetencích dítěte.

Ve Francii diagnostikuje dyslexii logoped (tzv. orthophoniste), který má kromě krom jiného obdobnou funkci v systému jako náš speciální pedagog. Ten rozhoduje o jaké poruchy se jedná a jaká bude náprava či reedukace.

Pokud však shledává společně s rodiči, že reedukace není efektivní a obtíže dítěte přetrvávají, může navrhnout pro dítě vyšetření tzv. „bilan pluridisciplinaire“ v centru zaměřeném na jazykové potíže. (Centre référent sur les troubles du langage). Toto vyšetření má tři cíle:

- Sestavit profil jazykových a kognitivních schopností dítěte, definování jeho silných a slabých stránek
- Vytyčení směrů, jak se bude se žákem nakládat dál a jeho zaopatření
- Pozorovat dítě v jeho vývoji

Toto mezioborové vyšetření („bilan pluridisciplinaire“) je provedeno několika odborníky: psycholog, neuropsycholog, logoped, doktor a specialista na reedukaci osob trpících psychomotorickými obtížemi. Každý hodnotí dítě ze svého odborného úhlu pohledu. Děti jsou podrobovány testy, které jsou zaměřeny na následující oblasti: sluchovou percepci, problém s časovou orientací, problém vybavování slov a rychlé pojmenování předmětů, senso-motorické poruchy, řečové obtíže atd. Ve zkratce, všechny

ty oblasti, které činí dyslektikům potíže a jejich výsledky v nich se výrazně liší od normálních čtenářů.⁴¹

2.2.2.1 Rodiče

Rodiče, stejně tak jako v Čechách, jsou do tohoto vyšetření zapojeni také. Důvody jsou podobné – rodinná anamnéza. Popsání okolností narození dítěte, jeho předškolní vývoj, nemoci, školní období, jeho úspěchy a neúspěchy ve škole, opakování ročníků atd. Tato část vyšetření je obdobná té české, s jediným rozdílem, že ve Francii mají pro tuto rodinou anamnézu připravené systematické dotazníky. V Čechách většinou probíhá tato část ústně.

Tento dotazník se školními sešity, s výsledkem z vyšetření logopedem a psychologem a školním dotazníkem jsou rodiče povinni přinést na toto mezioborové vyšetření.

2.2.2.2 Vyšetření dítěte

Vyšetření dítěte probíhá obdobně jako u nás. Mimo vyšetření různých odborníků zaměřených na různé oblasti se zkoumá zejména jeho četba – rychlost, strategie identifikace slov, porozumění, pravopis, ústní projev, intelektové a kognitivní schopnosti, pozornost, paměť, prostorová a časová orientace.⁴²

Příklad testu čtení

Test věnovaný žákům Cours Élémentaire 1, 2 (naše 2. a 3. třída)

Text musí být napsán velkými písmeny, řádky jsou očíslované pro lepší orientaci, v místnosti musí být dostatek světla, examinátor musí vysvětlit dítěte, že nemá číst co nejrychleji může, ale co nejlépe. Během testu dítě nesmí být vyrušováno

1. JEANNOT EMPORTE DANS SON SAC
2. LES PLUS BEAUX FRUITS DE LA SAISON
3. UNE POIRE, JUTEUSE A PLAISIR, QUEL-
4. QUES PRUNES FRAÎCHES ET MAUVES;
5. UN CROUTON DE PAIN ET DEUX OU
6. TROIS MORCEAUX DE SUCRE FORME-
7. RONT SON REPAS. IL VA À LA PÊCHE ET

⁴¹ Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str. 157 -163

⁴² Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str. 157 -163

8. DÉJÀ IL VOIT LES JOLIS POISSONS
9. ARGENTÉS MOIRES, GRIS OU ROSES,
10. TACHÉS, LUISANTS.

11. IL DÉCROCHE LA BARQUE QUI, BIEN-
12. TÔT, TROUBLE LES FLOTS D'UN SIL-
13. LAGE LET, LE VILLAGE DISPARAÎT
14. APRÈS QUELQUES COUPS DE RAME.⁴³

Dětem z CE1 se nechá číst pouze první paragraf, děti z CE2 čtou text až do konce.

Zkoušející si dělá poznámky:

- Artikulace: slabiky jsou dostatečně vyslovené? Jsou přečtená slova oddělená?
- Slova špatně přečtená: zkoušející je zapisuje jak jsou vyslovena dítětem
- Vynechaná slova
- Poznámky jakým způsobem dítě přihlíží k interpunkci v textu.
- Do jaké míry dítě porozumělo textu.

Příklady specifických chyb, které dyslektik může v tomto textu udělat:

Emprote pro emporte, maufe pro mauve, poison pro poisson, trube pro trouble.⁴⁴

Diktát

Čtení není jediným testovacím prostředkem. Francouzi používají i diktáty zvuků a slabik.

Např. Pro děti v CP (Cours Préparatoire – naše 1. třída)

RE-AR-RO-AL-LI-IL-LA

ON-OU-O-E-AU-EAU-é,è,ê

GAR-GRA-CRE

Na těchto slabikách se dobře testuje typická dyslektická inverze, děti mějí tendenci obracet písmena ve slabice.

Čím je dítě starší, tím těžší jsou tyto diktáty, pro větší je to např.

VIEUL-VIEL-EUIL⁴⁵

⁴³ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant: dyslexie, dysgraphie*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 19

⁴⁴ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant: dyslexie, dysgraphie*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 19

Psaní - opisování

Dítě nechají opsat text na 5 řádků pravou rukou a 2 řádky levou rukou. Toto cvičení odhaluje i příbuzné poruchy dyslexie – dysgrafie, kterou Francouzi možná tak neoddělují od dyslexie jako my. Zkoumají chyby v opsaném textu, úpravu písma, jestli písmo je postaveno dobře na lince a nakonec studují text opsaný levou rukou, ukazuje jestli dítě není levák.

Sloh

Dítě má deset minut na to napsat krátký slohový útvar, který napoví o specifických poruchách učení ještě více než opisování textu. Posuzuje se však víceméně obdobně – typické chyby jako l'élision, iverze písmen atd., písmo, jeho umístění na řádku, pravopisné chyb, rozdělení vět atd.

Test paměti , Test porozumění

Testuje se i jeho paměť a porozumění textu. Dítě přečte krátký text a pak ho musí svými slovy převyprávět. Čím více detailů z textu zmíní, tím více text sledoval a porozuměl mu.⁴⁶

Tato kapitola obsahovala informace o procesu diagnostiky ve Francii. Zejména informace o tom kým, kdy a jakým způsobem se diagnostikuje.

Kapitola 2.2 obsahuje podkapitoly Diagnostika v ČR a Diagnostika ve Francii a to z toho důvodu, aby nám poskytla porovnání obou zemí a jejich způsobu diagnostikování dyslexie. Způsoby jsou podobné, ale přeci jen odlišné v různých detailech.

Kapitola Diagnostika dyslexie je velmi důležitá, bez správné diagnostiky nemůžeme se studenty s dyslexií správně pracovat a pomoci jim. I učitel, který nemá v popisu práce diagnostikovat své studenty by měl mít přehled v této oblasti, on je totiž první kdo dává impuls k vyšetření dítěte, když s ním není něco v pořádku.

Další kapitola bude věnovaná organizacím pracujícím s dyslektiky a právním zakotvením týkajících se studentů s dyslexií, které by učitelé měli znát. Obojí ve srovnání v České republice a ve Francii.

⁴⁵ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant:dyslexie, dysgraphie*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 22-23

⁴⁶ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str. 24-31

2.3 Organizace a právní řešení

Tato kapitola je rozdělena na dvě podkapitoly. První je kapitola 2.3.1 Organizace pro dyslektiky, kde srovnáme organizace sdružující učitele, rodiče, studenty s dyslexií i odborníky ve Francii i u nás. Druhá kapitola 2.3.2 Právní ustanovení pojednává o vzdělávání žáků a studentů s dyslexií z hlediska zákona. Také ve srovnání v ČR a ve Francii.

2.3.1 Organizace pro dyslektiky

2.3.1.1 Ve Francii

APEDYS France, tato organizace sdružuje učitele, rodiče i odborníky. Poskytuje velké množství informací pro všechny z nich. Děti, či jejich rodiče se mohou stát členy této organizace a sdružovat se s ostatními rodinami, vyměňovat si rady a zkušenosti. Tato organizace publikuje i odborné články a knihy. Stránky jsou k dispozici na <http://www.apedys.org/dyslexie/index.php?op=edito> .

INSHEA je další organizací na státní úrovni, která se stará o vzdělávání a výchovu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Stránky této organizace se dají najít na <http://www.inshea.fr/> .

Další příklady asistenčních organizací či struktur:

RASED (*Réseau rapide spécialisé aux élèves en difficultés*).

RESODYDYS, která shromáždí odborníky zabývající se specifickými poruchami učení <http://www.resodys.org/?lang=fr>

Comission d'éducation spéciale

la CCPE (*Commission de circonscription pour le primaire*),

la CCSD (*Commission de circonscription pour le second degré*)

la CDES (*Commission départementale d'éducation spéciale*)

la SEGPA (*Section d'enseignement général et professionnel adapté*)

l'EREA (*Établissement régional d'enseignement adapté*)^{47 48}

2.3.1.2 V České republice

V České republice je asi nejznámější společnost Česká společnost „Dyslexie“. Najdeme ji na stránkách <http://www.czechdyslexia.cz/index.html> .

⁴⁷ Jašková, Petra, *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE*, vedoucí práce: PhDr. Silvia Machleidtová, rok dokončení 2011, str. 7

⁴⁸ Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str.57

Občanské sdružení, vzniklé v roce 1999, je dobrovolná nezisková organizace sdružující odborné pracovníky, kteří se zabývají problematikou dyslexií, ostatních specifických poruch učení a přidružených obtíží a nápadností v chování. Očekává se zapojení rodičů dětí s dyslexií, dospělých osob s dyslexií a všech ostatních zájemců, kteří se chtějí podílet na činnosti společnosti.

Česká společnost „Dyslexie“ si ve své činnosti vytkla za cíl:

- poskytovat poradenskou pomoc při překonávání obtíží dětem a mladistvým, popř. dospělým s dyslexií a rodinám, v nichž tito jedinci žijí,
- podporovat iniciativy zaměřené na pomoc jedincům s dyslexií,
- spolupracovat s odbornými pracovníky příbuzných i jiným oborů,
- organizovat semináře, přednášky a konference zaměřené na prohlubování teoretických vědomostí i na zkvalitnění péče o jedince s dyslexií
- provádět osvětovou činnost,
- publikovat nové poznatky v oboru, výsledky výzkumné činnosti, informace pro rodiče, odborníky i laickou veřejnost,
- vyjadřovat se k dokumentům, které se týkají dětí a mladistvých s dyslexií,
- podporovat a iniciovat vědeckou a výzkumnou činnost,
- vytvářet databázi informací ke specifickým poruchám učení v České republice.

49

Organizační jádro nově vzniklé společnosti je tvořeno dvaceti odbornými pracovníky pedagogicko-psychologického poradenství, učiteli základních, středních i vysokých škol a dalšími osobami, zabývajícími se specifickými poruchami učení a chování.⁵⁰

Další centra jsou například:

Dyscentrum je dobrovolné nezávislé sdružení občanů a právnických osob, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování. Jejich webová stránka je <http://www.dyscentrum.org/>.

Stránka, kde můžeme najít různé hry a cvičení pro dyslektiky je <http://www.dyspomoc.cz/>. Na odkazu <http://www.dyslexie.estranky.cz/> jsou stránky zejména pro rodiče. Jsou na něm zejména rady a zkušenosti ostatních.

Nakonec zmíníme i mezinárodně důležitou stránku www.interdys.org.

⁴⁹ <http://www.czechdyslexia.cz/index.html>, [citace: 9.4.2012]

2.3.2 Právní ustanovení

2.3.2.1 Ve Francii

(CROS 2005) První právní ustanovení ve Francii vzniklo v roce 1999, La Haute Comité de la Santé (komise pro zdraví) uznala dyslexii jako veřejný zdravotní problém. Návrh Jean Charles Ringarda v roce 2000 vstoupil v platnost 21. března 2001, navrhl akční plán pro děti se specifickými poruchami učení. Akční plán je založen na pěti prioritách:

- uvědomit již mateřské školy na tento problém
- identifikovat děti, které jsou zasaženi specifickými poruchami učení
- zaopatřit tyto děti nezbytnou péčí
- informovat, formovat, hledat, posoudit
- zajistit pokračování akčního plánu⁵¹

Ve Francii je reedukace dyslektika hrazená z tzv. Sécurité sociale (u nás ekvivalent zdravotního pojištění).

2.3.2.2 V České republice

Vzdělávání v České republice bylo upraveno zákonem č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním a vysokoškolském vzdělávání ze dne 24.září 2004. Tento zákon vstoupil v platnost 1. května 2005.⁵²

Z uvedeného zákona jsou vybrány pasáže, které se vztahují ke vzdělávání jedinců s SPU.

§2 (1) Vzdělání je založeno na zásadách:

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky
- b) zohledňuje vzdělávacích potřeb jednotlivce
- c) vzájemné úcty, respektu
- d) bezplatného základního a státního vzdělání

⁵¹ Cros, Christine. 2005. *Dyslexie et troubles des apprentissages: textes des lois et circulaires*. Le site de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés de Vaucluse. [uveřejněno 14 12 2005]. [Citace : 25. 2. 2011.] <http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/pdf/DYSLEXIE-DR-CROS.pdf>
<http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/pdf/DYSLEXIE-DR-CROS.pdf>

⁵² MŠMT 2005, Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), [zveřejněno 26.1.2004], [citace 29.2.2012], <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

- e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání
- f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod
- g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy
- h) možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání

Školský zákon zajišťuje rovný přístup ke vzdělání všem, tedy i žákům s SPU. Každý jedinec má právo na vzdělání v plném, jak odpovídá jeho věku a zařazení do odpovídající vzdělávací instituce. Je-li povinná výuka cizích jazyků, nelze dítě osvobodit proto, že mu výuka cizího jazyka činí potíže. Tím bychom bránili v přístupu k dalšímu vzdělávání a následně pracovnímu uplatnění. Zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce znamená, že je třeba hledat nové metody a postupy, které umožní dítěti zvládnout alespoň základní poznatky z cizího jazyka.⁵³

Vznikla také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle této vyhlášky, poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školská poradenská zařízení poskytují své služby bezplatně.⁵⁴

Kapitola 2.3 je rozdělena dvě podkapitoly. První pojednává o organizacích pro dyslektiky, druhá kapitola pojednává o právních ustanoveních vzdělávání žáků a studentů s dyslexií. Obě kapitoly jsou zaměřeny na srovnávání těchto aspektů u nás a ve Francii.

Následující kapitola pojednává, jak mohou rodiče a učitelé podpořit reedukaci.

⁵³ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2005, str.43-44

⁵⁴ Vyhláška č. 72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, [zveřejněno 17.2.2005], [citace 1.3.2012], <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

2.4 Jak podpořit reedukaci

Kapitola 2.4 je zaměřená na podporu reedukace a to z pohledu rodičů a učitelů. Podle toho je také dělena na podkapitoly 2.4.1 Rodiče a 2.4.2 Učitelé. Hlavním obsahem je, jak rodiče a učitelé mohou napomoci žákovi s dyslexií při jeho reedukaci, co s nimi mají dělat, jak se k němu chovat apod.

Reedukace spočívá ve spolupráci s odborníky, ale i s rodiči a učiteli. Je důležité, aby rodiče i učitelé pochopili, že potíže dítěte se čtením a tím pádem i učením nejsou způsobeny jeho podprůměrnou inteligencí či leností. Jde o specifickou poruchu učení, kterou je možno společným úsilím zvládnout a překonat.

Každá reedukace je jiná a zaměřená na trochu jiné cíle, neboť dyslexie se nikdy neprojevuje stejně a každé dítě je specifické.

Cílem reedukace je, aby dítě bylo schopno samostatně číst (identifikovat slova a rozumět jim) a psát. Po té je třeba dítě naučit strategii pro vyhledávání informací v textu, rozlišovat důležité informace od rozšiřujících, rozumět hlavnímu, umět vymyslet příběh, umět dělat si poznámky a další nezbytné věci.⁵⁵

2.4.1 Rodiče

Rodiče by neměli spoléhat jen na odbornou pomoc a na spolupráci učitele ve škole, měli by se aktivně zapojit do zvládání obtíží dítěte. Rodiče mohou díky malým rodinným hrám pomoci dětem se rozvíjet v oblastech pro dyslektiky kritických – paměť, vizuální pozornost, slovní zásoba, ústní a písemný projev, motoriku, prostorová orientace, plánování – časová orientace atd.

2.4.1.1 Krátkodobá fonologická paměť

Dítě dyslektik při diktátech má velké znevýhodnění v tom, že neudrží v paměti celou větu. Na konci diktované věty neví co už bylo na začátku. Rodiče mu můžou pomoci trénovat jeho krátkodobou paměť pomocí malých her.

- Opakování čísel, u větších dětí zapamatování telefonního čísla domů, mobilních čísel rodičů atd.
- Opakování čísel sestupně

⁵⁵ Dumont, Anie. *Réponse à vos questions sur la dyslexie*, Solar, Paris, 2003, str. 149

- Jeden řekne jedno slovo, druhý musí opakovat slovo prvního a přidat své, třetí opakuje slova prvního i druhého a přidá své slovo. (obdoba slovního fotbalu bez návaznosti posledních a začátečních písmen)
- Naučit se slova písničky podle vlastního výběru
- Opakování dlouhých slov, málo použitelných – ve francouzštině je to například „anticonstitutionnellement“, v češtině pak například „nejneobhospodařovatelnější“

2.4.1.2 Vizualní pozornost

- Společné čtení komiksů – všímání si i malých detailů a jejich popisování
- Rodič dá různé drobné věci, co najde doma na ták. Nechá dítě si prohlédnout ták s předměty. Pak dítě otočí čelem zády, schová jeden předmět. Dítě pak otočí zpět a má uhodnout, který předmět zmizel.
- Pozorování kreslených či jiných obrázků, pak obrázek skryjeme a dítě musí popsat co nejvíce věcí, co vidělo na obrázku a které si pamatuje.
- Pomoc můžeme najít i v dětských časopisech, kde jsou hry – najdi deset rozdílů. Dva na první pohled podobné obrázky skrývají v sobě 10 rozdílů, které liší jeden od druhého.
- Navlíkání barevných korálků podle předem daných barevných vzorů.

2.4.1.3 Slovní zásoba

Bohatost slovní zásoby a její neustálé rozšiřování usnadní i písemný projev dítěte.

- Najít antonymum daného slova
- Najít co nejvíce slov začínající na jedno vybrané písmeno.
- Slovní kopaná - jeden řekne jedno slovo, druhý musí říci slovo začínající na poslední písmeno předešlého slova atd.
- Hra „Scrabble“

2.4.1.4 Písemný a ústní projev

Při zlepšování písemného projevu můžeme využívat (ať už rodiče či učitelé) technických pomůcek jako je diktafon. Dyslektické děti mívají problém se soustředit na více věcí najednou při písemném projevu – na vymýšlení příběhu, psaní, gramatiku,

pravopis atd. Můžeme tedy nabídnout dítěti ať si nejdříve příběh vymyslí a namluví na diktafon a pak podle toho přepíše do psané podoby.

Pro zlepšení ústního projevu můžeme dítěti přečíst nějaký příběh, či pohádku a chtít, aby dítě stručně převyprávělo příběh.

2.4.1.5 Jemná motorika

I rodiče mohou přispět svým vedením činností ve volném čase dítěte k rozvoji jemné motoriky dětí.

- Kreslení obrázků
- Modelování s modelíny či moduritu
- Hra „Mikado“

2.4.1.6 Prostorová orientace

Prostorová orientace lze zlepšovat různými hrami, jednou z nich je například tato hra:

Hra „Námořní bitva“ – tuto hru hrají dva, každý si nakreslí na čtverečkový papír dvě čtvercová pole o hraně deseti čtverečků. Ze shora se označí číslicemi od 1 do 10, zprava písmeny od A do I. Jedno pole je jeho vlastní kde si podle svého rozmístí předem stanovené tvary lodí a druhé pole prozatím zůstane prázdné. Pak hráči začnou hádat, kde má protivník rozmístěné lodě v poli a zaškrťává si do prázdného pole čtvereček po čtverečku, buď lodě či volná místa (moře). Když uhodnou všechny čtverečky jednotlivé lodě protivníka, loď se tím automaticky potápí. Vyhrává ten, kdo potopí všechny protivníkovi lodě.

Tato hra rozvíjí prostorovou představivost dítěte a přitom je pro něj zábavou.

2.4.1.7 Časová orientace

Dyslektické děti často mají problém s časovou orientací. Pomůže jim když se jejich rodiče budou každý den ptát co je za den a jaké je datum. Aktivita, která podporuje tuto schopnost také je vaření. Rodiče mohou vzít nějaký recept, kde příprava jídla je závislá na určité časové jednotce a přísady se musí mísit s časovým rozestupem. Pak můžou s dítětem pokrm připravit a učit ho tak časové orientaci v praxi.⁵⁶

⁵⁶ Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str. 35-40

2.4.1.8 Příprava s dětmi do školy

Když se rodiče s dětmi připravují do školy, musí mít na paměti, že koncentrace jejich dětí je snižena, tudíž je nutno eliminovat vše, co by je mohlo rozptylovat. Je dobré psát vždy úkoly u jeho pracovního stolu, který by měl být stroze zařízen, aby dítě netěkalo očima po předmětech. V bytě by mělo být ticho, je nutné vypnout hudbu, rádio, televizi. Místnost by měla být prosvětlená optimálně vytopená, aby dítěti nebylo horko, ani zima.

Cruiziat uvádí, že rodiče si mají uvědomovat, že dítě trpící dyslexií se velmi rychle může unavit a často jsou tyto děti velmi emotivní. Rodiče by měli mít i tyto okolnosti na zřeteli. Během psaní úkolů by měli dělat relaxační pauzy.⁵⁷

2.4.1.9 Budování sebeúcty

Děti s dyslexií mají často problémy se sebevědomím a sebeúctou. Děti se od útlého věku neustále srovnávají s ostatními, dyslektici brzy zjistí, že musí překonávat daleko větší překážky než jejich vrstevníci a často i přes jejich velkou snahu nemají takové úspěchy v některých oblastech jako děti, které nemají žádné problémy. To může vést k jejich sebeobviňování a nízkému sebevědomí a sebeúctě.

Sebeúcta je pro děti se specifickými poruchami učení zásadní, neboť jim to zapříčiňuje tzv. cyklus neúspěchu. Pokud dítě věří ve vlastní schopnosti, budou se více snažit. Pokud takto usilují ze všech sil, mají větší šanci uspět, dosažením úspěchu pak stoupá jejich sebeúcta. Když si dítě nevěří, snaží se odvrátit neúspěch tím, že se vyhýbá těžkým úkolům. Tím dosahuje malých výsledků, což jenom zesiluje jeho pocit méněcennosti.

Rodiče by měli dítěti dodávat odvalu ke vstupu do „cyklu úspěchu“. Přijmutím dítěte i se slabými stránkami mu umožní cítit se přijat a milován, což už je dobrý základ pro úspěch. Velice důležité je dítě chválit. Je ale lepší chválit konkrétně, místo „jsi šikovný“, „výborný“ říci „toto těžké slovo jsi vyhláskoval velmi dobře“.⁵⁸

Určitě efekt reedukace se znásobí když učitelé, rodiče a odborníci spolu spolupracují a pravidelně mezi sebou komunikují.

2.4.2 Učitelé

Aby mohl učitel účinně pomoci dítěti s dyslexií, musí mít nejprve potvrzenou diagnózu z Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálně pedagogického

⁵⁷ Cruiziat&Lasserre, *Dyslexique, peut-être? Et après...*, Syros, Paris, 2000, str.121

⁵⁸ Selikowitz, Mark, *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Grada, Praha, 2000, str.45-46

centra (SPC) Ve Francii pak potvrzenou diagnózu od logopedů. Dále musí mít alespoň základní znalosti o dyslexii, co činí nejvíce dyslektikům potíže a také zprávu z PPP či SPC, jak je doporučeno s dítětem pracovat, zda má připouštět nějakou úlevu v hodnocení, zda má zkracovat diktáty pro něj, zda ho může nechat číst text před celou třídou (někdy je uváděno, že dyslektika necháváme číst jen takový text, který mu za domácí úkol necháme doma předtím přečíst).

2.4.2.1 Neschopnost aplikace poznatků

Učitel francouzštiny, jestliže má ve třídě dyslektika se musí připravit na to, že takové dítě většinou pochopí gramatiku a časování dobře, ale pak tyto znalosti neumí použít správně. Například po vysvětlení shody podstatného jména s přídavným, žák může ve větě „les arbres sont verts“ napsat „vert“, „vers“, „verre“ či jiný tvar.⁵⁹

2.4.2.2 Důraz na porozumění

Vždy je třeba klást důraz na to, aby dyslektik látce opravdu dobře rozuměl. Je potřeba vysvětlovat látku na jednoduchých příkladech a pokud je látka složitější, tak nejdříve vysvětlit základ a pak postupně učivo rozšiřovat a upřesňovat.

Stejně tak je důležité, aby žáci s dyslexií dobře pochopili zadání úkolu či cvičení, již to je polovina úspěchu. Platí to i v hodinách matematiky, kdy pochopení slovní úlohy je pro ně většinou to nejtěžší. Ale i v hodinách cizích jazyků je důležité se ujistit, že dítě chápe zadání cvičení.

2.4.2.3 Povzbuzení, pochvala, pocit důležitosti

Dítě trpící dyslexií musíme povzbuzovat. I když jeho výsledky často nejsou valné, je třeba najít alespoň něco, za co ho můžeme pochválit. Dobré je také chválit za zlepšení v porovnání s dřívější prací.

Učitelé by měli neustále dítě povzbuzovat, aby četlo a psalo i když dělá chyby.⁶⁰

Někdy se také vyplácí mu dát nějakou funkci ve třídě. Dyslektické děti mají často snížené sebevědomí, svěřením nějaké funkce mu můžeme dát pocit důležitosti a nepostradatelnosti.

⁵⁹ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, J'ai lu, Paris, 2004, str. 194

⁶⁰ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, J'ai lu, Paris, 2004, str. 195

2.4.2.4 Zapomínání

Dyslektik často zapomene co má za úkol, v které učebnici, na které straně a ke kterému datu ho má vykonat. Učitel musí s tímto faktem počítat, proto je potřeba dohlédnout na to, aby si dítě zapisovalo úkoly, které má vykonat doma do zvláštního notýsku. Důležité je zůstat trpělivý a pozitivně naladění vůči dítěti.

2.4.2.5 Špatná orientace v textu a v prostoru

Učitel by měl mít na paměti, že dyslektik se špatně orientuje v textu, jistě mu pomůže záložka či jiné pomůcky např. čtecí okénko.

S tím souvisí i špatná orientace v prostoru. Dítě s dyslexií může chodit léta do jedné školy a i tak se mu může podařit zabloudit při hledání jazykové učebny, obrňte se trpělivostí a požádejme jeho spolužáky ať chodí s ním, máme-li hodinu ve specializované učebně.

2.4.2.6 Dyslektik versus třída

Učitel by měl vhodně vysvětlit třídě, že jejich spolužák má specifickou poruchu učení, což obnáší určité potíže s učením, ale neznamena to, že by byl hloupý. Je vhodné zmínit známé osobnosti, které trpí či trpěli dyslexií, ale přesto jsou velmi úspěšní (Hans Christian Andersen, Agatha Christie, Tom Cruise, Léonard da Vinci, Thomas Edison, Albert Einstein, Michael Faraday, August Rodin aj.).⁶¹ Ovšem je tu určité riziko, že dyslektické dítě se bude stydět a někteří spolužáci stejně nepochopí podstatu problému a může jim to dát záminku pro jeho šikanu. Učitel musí proto dobře diagnostikovat atmosféru ve třídě a na základě toho se rozhodnout, zda to ostatním sdělí a jakou formou. Když se podaří třídě správně vysvětlit problém, pro dyslektika to může být osvobozující, ve třídě ale musí vládnout vzájemné pochopení a respekt k odlišnosti.

2.4.2.7 Přístup k dyslektikům

Rodiče i učitelé by měli podpořit jeho schopnost se nevzdávat a bojovat s obtížemi. Děti s dyslexií vždy musí pracovat více než ostatní. Když si zvyknou pracovat vždy více než ostatní, v jejich profesní kariéře se jim tato vlastnost může jen hodit.

⁶¹ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, J'ai lu, Paris, 2004, str. 14

Rodiče i učitelé by tyto děti měli ujistit o jejich jedinečnosti a zdůraznit jejich přednosti. V žádném případě nesmí být ponižováni veřejně před třídou, že nejsou něčeho schopni.

Dítěti by mělo být neustále zdůrazňováno, že se může na cokoli zeptat a nebude tím hodnoceno, že je hloupé.

Učitel by pokaždé měl dítěti poskytnout dostatek času na to, aby vykonal svou práci. Nemělo by se na něj naléhat či tlačit, aby práci dokončil do určitého časového limitu.

2.4.2.8 Kreativita

Učitelé by měli být co nejvíce inventivní a kreativní v přípravě na hodinu pro děti s dyslexií. Dansette také uvádí, že je důležité nechat dítě spolutvořit jeho program. Musíme mu nechat prostor pro vyjádření toho, co ho baví, co méně atd. I dítě může přinést kreativní nápady do jeho vzdělávání.

2.4.2.9 Pestrost v hodině

Je nutné mít na paměti, že děti se specifickými poruchami učení se snadno unaví. Výuka by měla být pestrá, aktivity by se měly střídat, nemůžeme celou hodinu jen číst nebo psát. Navíc výuka cizích jazyků otevírá širokou nabídku nápadů, jak vést hodinu. Mezi těžšími cvičeními je dobré udělat relaxační pauzu.⁶²

Doporučuje se pro práci s dyslektiky používat multisezoriální přístup. Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. V aktivitách žáka se soustavně spojuje řeč, vnímání obrázků, předmětů, prožívání konkrétních situací a připojují se i pohybové reakce. Moto multisenzoriálního přístupu je : Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Učení tedy musí být ze strany žáka co nejvíce aktivní.

2.4.2.10 Změna výuky

Pokud učitel zjistí, že jejich výuková metoda nefunguje, měl by na to flexibilně zareagovat a zkusit jinou. Každé dítě s dyslexií je jiné a nemůžeme všem vyhovovat tatáž metoda. Co vyhovuje jednomu dyslektikovi, druhému vyhovovat nemusí.

⁶² Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str. 60

Na mnoha místech bylo uvedeno, že jedinci s dyslexií netvoří homogenní skupinu. Obtíže jsou různé závažnosti a projevují se v nejrůznějších kombinacích. Čím více oblastí je postiženo v mateřském jazyce, tím více změn se musí projevit ve výuce cizího jazyka, má-li být dosaženo úspěchu. Změny podle ZELINKOVÉ 2005 se musejí týkat následujících oblastí:

- Obsah učiva
- Zásady vyučování a učení
- Metody osvojování vědomostí a dovedností
- Přístup k žákovi ze strany učitele i spolužáků

2.4.2.11 Hodnocení

Obecné zásady hodnocení dětí s SPU

- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení dětí se specifickými poruchami učení.
- Dát dítěti možnost prožít pocit úspěšnosti, chválit je i za projevenou snahu a malé pokroky.
- Hodnotit jen to, co dítě stihlo vypracovat; snažit se rozpoznat jeho skutečné znalosti nezkreslené poruchou. Např. v naukových předmětech (zeměpis, chemie, dějepis atd.) preferovat ústní formu ověřování znalostí dítěte před písemnou. Dítě s touto poruchou může mít obtíže nejen v klasických písemných pracích, ale někdy i při ověřování znalostí testovou formou. Dyslektik má obtíže v přečtení zadání úkolu.
- Dát dítěti k dispozici pomůcky, které mu pomohou překonávat projevy specifické poruchy. (bzučák, dyslektickou tabulku, okénko pro čtení atd.)
- Seznámit ostatní učitele, kteří dítě vyučují se specifiky jeho poruchy a metodami hodnocení, tolerance a práce s dítětem.⁶³
- K hodnocení využívat Metodického pokynu MŠMT ČR č.j. 23472/92-21 k zajištění péče o děti s SPU v ZŠ a Metodického pokynu MŠMT ČR č.j. 17228/93-22 – možnost průběžného i závěrečného slovního hodnocení (vždy je nutný souhlas rodičů, o použití slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy). Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků

⁶³ Jucovičová&Žáčková, *Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení*, Nakladatelství D&H, Praha, 1996, str. 1-2

postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka. Pokyn platí na všech stupních vzdělávání. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod. Učitelé mají působit na motivační složku hodnocení a hodnotit jevy, které žák zvládl.⁶⁴

Kapitola 2.4 nastiňuje otázku podpory reedukace ze strany rodičů a učitelů. Reedukace probíhá zejména s odborníky, ale rodiče a učitelé ji mohou podpořit. V kapitole zabývajícími se rodiči jsou zmíněné hry, které rozvíjí dítě s dyslexií v tzv. problémových oblastech. V kapitole věnované učitelům se můžeme dozvědět obecná pravidla práce s dyslektikem a přístupu k němu. Dále jsou také zmíněna pravidla hodnocení jak je hodnocení dyslektiků upraveno ze zákona.

Další kapitola bude pojednávat o dyslexii z hlediska cizího jazyka, zejména z pohledu výuky francouzského jazyka.

2.5 Dyslexie a cizí jazyk

Kapitola 2.5 je rozdělena na dvě podkapitoly 2.5.1 Výběr jazyka a 2.5.2 Francouzský jazyk a dyslexie a ty jsou dále děleny na další. V kapitole 2.5.1 se zabýváme dyslexií ve vztahu k cizím jazykům, jaký cizí jazyk by mohl pro výuku nejlépe zvládnutelný a jaké faktory ovlivňují volbu cizího jazyka ve škole. V kapitole 2.5.2 se zaměřujeme na to, jak učitel francouzského jazyka může podle určitých indicií poznat možné podezření na dyslexii u dítěte, dále zásady ve výuce cizího jazyka a nakonec jaké jsou problémové oblasti ve francouzštině pro studenty s dyslexií a jak s nimi pracovat.

2.5.1 Výběr jazyka

Současný výzkum ve světě je výrazně orientován na porovnávání projevů dyslexie v různých jazycích. Zdánlivě největší obtíže mají děti, které se učí číst v jazyce s nízkou konzistencí mezi psanou a mluvenou formou (např. angličtina, francouzština). Tamější výzkumy ukazují, že fonologický deficit je nejvýznamnější příčinou obtíží ve čtení a psaní. Transparentní jazyky (čeština, němčina) nemají tak vysokou závislost mezi úrovní

⁶⁴ *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*, [zveřejněno 26.1.2005], [citace 3.3.2012], <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

fonemického uvědomění a čtením, protože děti zvládají hláskovou stavbu slov poměrně lépe než gramatiku (7 pádů s rozdílnými koncovkami, koncovky časování sloves apod.).⁶⁵

Nemůžeme však spolehlivě říci, zda je vhodnější angličtina, němčina či jiný jazyk pro děti se specifickými poruchami učení. Není dostatečně ověřené, zda by byla němčina pro ně snazší. Výslovnost složených slov, členy podstatných jmen, stavba vět nebo předložkové vazby, by byly úskalím ve výuce tohoto jazyka.

2.5.1.1 Kdy začít s cizím jazykem

Před tím, než se dostaneme k výběru jazyka, musíme si připustit otázku kdy začít s výukou jazyka. Tato otázka ještě nebyla nikým dostatečně vyřešena. Někteří připouštějí i počátek výuky cizího jazyka v předškolním věku.

Ve Francii již od Cours Préparatoire (která odpovídá naší první třídě) mají jednu hodinu týdně cizího či pokud chtějí regionálního jazyka (př. baskitština, bretonština apod.).

V České republice je druhý jazyk již několik let od 3. třídy povinný, to znamená ve věku osmi až devíti let. Od školního roku 2007/2008 mohou školy zavádět výuku cizího jazyka jako povinný předmět od 1. třídy, nikoliv už jen jako volitelný.⁶⁶

2.5.1.2 Faktory ovlivňující volbu jazyka

Jestliže děti již prošli psychologickými vyšetřeními a byla u nich diagnostikována dyslexie či jiné specifické poruchy učení, měli by před volbou jazyka ve škole zvážit následující faktory:

- **Způsob čtení** – čte-li dítě více slov globálně jako celek, převážně na základě porozumění obsahu textu, domýšlí si, pak by mohl mít méně obtíží v angličtině. Naopak při hláskování popř. čtení po slabikách bude zřejmě lépe zvládat výuku německého jazyka.
- **Zájem a motivace** – pracuje-li dítě běžně s různými počítačovými programy a hrami, kde jsou anglické výrazy, bude mít jeho zájem směřovat k výuce angličtiny. Má-li staršího sourozence, který se učí například německy či francouzsky, nebo dokonce kamarády v jedné z těchto zemí, zvolí si ten

⁶⁵ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 17

⁶⁶ Jašková, Petra, *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE*, vedoucí práce: PhDr. Silvia Machleidtová, rok dokončení 2011, str. 23

jazyk, se kterým se může setkat či se kterým mu může někdo případně pomoci.

Pozitivní je samozřejmě strávená dovolená v zahraničí, návštěva příbuzných nebo známých, kteří mluví cizím jazykem, nebo výměnné zájezdy.

- **Znalosti rodičů** – Pokud rodiče znají některý z jazyků nabízených na škole, mohou dítěti pomoci. Mají-li však sami chatrné vědomosti získané zastaralými způsoby výuky a považují za pomoc zkoušení ze slovíček (navíc doprovázené nesprávnou výslovností), pak může být taková pomoc spíše na škodu.
- **Osobnost učitele**, který jazyk vyučuje hraje také nemalou roli. Nejde tu však o vynikající ovládnutí jazyka, ale spíše o metodickou zdatnost, ochotu hledat nové postupy, které povedou alespoň k ovládnutí základů konverzace a porozumění jazyka.
- **Bydliště** – Děti z příhraničních oblastí s Rakouskem nebo Německem se s němčinou setkávají od dětství a zřejmě by i jejich zájem vzhledem k uplatnění v životě mohl k němčině směřovat.
- **Charakter jazyka** – je lepší volit cizí jazyk rozdílný od jazyka mateřského vzhledem k negativnímu transferu. Příliš mnoho podobností dvou jazyků může působit žákům s oslabenou sluchovou diferenciací obtíže. Z toho by vyplývalo, že pro jedince s dyslexií není ruština nejvhodnější, právě pro svoji výraznou podobnost s češtinou. Navíc azbuka může činit dyslektikům nemalé potíže.⁶⁷

Někteří odborníci doporučují nějaký z foneticky konzistentních jazyků jako je španělština nebo italština. Ovšem vzhledem k tomu, že tyto jazyky na trhu práce nepatří mezi nejvyhledávanější, je logické, že rodiny dětí s SPU budou volit žádanější jazyky jako je angličtina nebo němčina..

2.5.2 Francouzský jazyk a dyslexie

2.5.2.1 Diagnostika dyslexie z pohledu učitele francouzského jazyka

Učitel je prvním kdo upozorňuje, že je s dítětem něco v nepořádku. Nemůže samostatně přesně diagnostikovat dyslexii, ale nemůže být v této otázce zcela neznalý.

⁶⁷ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 69-70

Největší povědomí o této problematice by měli mít zejména učitelé českého jazyka a cizích jazyků.

Francouzský jazyk se začínají učit na mnoha školách na druhém stupni, častěji až na škole střední. Do té doby by dyslexie měla být již dávno diagnostikována. Může se však i na druhém stupni, někdy dokonce až na SŠ ještě stát, že dítě již nezvládá čím dál náročnější učivo a dyslexie se projeví ve větší míře až v tomto pozdějším věku. Jsou to zejména dyslektici, kteří mají lehčí formu dyslexie a mají vysoký intelekt, který do určité míry kompenzoval jejich znevýhodnění.

Důležitou první charakteristikou je, že obtíže jsou trvalého charakteru a počet chyb ve čtení a písemném projevu jsou pro rodiče i pro učitele znepokojující. Tyto chyby jsou všudypřítomné v písemném projevu, nejsou jen nahodilé při určitých obtížnějších pracích.

Podle Sauvegeot několik francouzských autorů zmiňovalo následující chyby spáchané či dyslektiky či charakteristické projevy pro dyslektiky:

- Neschopnost vyslovit nové slovo s tendencí domýšlet náhodně jeho fonetickou strukturu např. „substitution“ se stane „sustitution“
- Neschopnost rozeznat rozdíl mezi zvuky, písmeny a slovy : **ou** se stává **on**; **en** se stává **ne**; v písemné formě pak neschopnost rozeznat **p/b/q/d** jsou zaměňovány stejně tak jako **m/n**; **qu** se stává **gu**; **u** se stává **n**
- Problém neztratit „nit“ při čtení a potíže při sledování čtení až do pravé části řádku a pak nalezení pokračování vlevo na novém řádku
- Pohyby ústy a tiché čtení během gramatických cvičení
- Špatná výslovnost samohlásek například **flocon** se stane **flacon**
- Záměna znělých a neznělých souhlásek např. **bord** je zaměňován s **por**, **tombe/tompe**, **sauve /sofe**, **amusante/amusande**, **gâchette/cachette**
- Přehazování písmen ve slově, vzniká tzv. inverze např. **tir** se stává **tri**, a naopak, **aéroport/aréoport**; nebo se celé slovo transformuje a nebo třeba jen jeho koncovka **ien/ein**, **ion/oin**, **ian/ain**
- Přidávání fonémů, které do slova nepatří a tvoří tak epentezi (vsouvání hlásek): **bleu** se stává **beleu**, **marteau** se stává **mareteau** atd.
- Zamlčení fonémů v konsonantickém celku: **pati** se stává **partir**; nebo vynechání slabiky: **médicament** se stává **mécament**.
- Dítě zaměňuje jednu věc za druhou: **le** pro **la** a podobně.

- Přidávání nevhodných slov: „**une fois pendant un temps c'était vrai**“ místo „**une fois c'était vrai**“
- Chyby při psaní, dítě špatně rozděluje slova, buď je spojuje tam kde nemají být, nebo rozděluje: **larmoire** pro **l'armoire**, nebo „**je remai si**“ místo „**je remercie**“⁶⁸
- Ve čtení nahlas, nerespektují rytmickou stránku věty, interpunkci, ani liason.
- Dítě si neustále plete levou a pravou stranu, neorientuje se v knize.

Podle CHASSAGNY, 1954 dyslektici špatně pracují se zvuky, které se píší jinak než čtou a dopouštějí se často následujících chyb:

- Fonémy převedené do písemné formy jsou zkracovány dyslektiky v písemné formě : **o** místo **eau**, **e** místo **eu**, **on** místo **ion** atd.
- Psaná podoba obsahuje sice všechna písmena fonému, ale písmena jsou zpřeházená: **ion** pro **oin**, **ein** pro **ien**, **ain** pro **ian**, **io** pro **oi** atd.
- Komplikace jim činí také : **llé** pro **ié**, **yllo** pro **io** apod.⁶⁹

Kromě problémů se čtením a psáním, pro dyslektiky představuje i problém ústního projevu, jako například u testu, který je uveden v kapitole 2.2.2.2 což značí nedostatečně vyvinutou schopnost vybavování slov z jejich slovní zásoby. Vynechávání slov je poměrně běžné, někdy tyto obtíže přechází v problémy s rozuměním mluveného slova.

2.5.2.2 Zásady ve výuce cizího jazyka u žáků s SPU

V kapitole 2.4.2 jsou již zmíněny obecná pravidla výuky a přístupu učitele ke studentům s dyslexií z hlediska podpory reedukace. Zde ještě uvedeme zásady ve výuce cizího jazyka.

- Uplatňování multisenzorického přístupu, spojení nácviku jazykových prostředků a řečových dovedností.
- Uplatňování požadavku vedení výuky od samého počátku v cizím jazyce je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nutno zvážit. Použití mateřštiny při výkladu gramatického učiva nebo vysvětlování složitějších obsahů je vhodné, poněvadž právě tito studenti se potřebují vnitřně co nejvíce ztotožnit s cizojazyčným materiálem.

⁶⁸ Sauvageot, Béatrice, *Vive la dyslexie*, J'ai lu, Paris, 2004, str.22-23

⁶⁹ Chassagny, Claude, *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant*, Presse universitaire de France, Paris, 1954, str.

- Upřednostňování u začátečníků mluvené formy jazyka, s grafickou podobou jazyka seznamovat žáky opatrně (je obtížná i pro rodilé mluvčí), volit hravé formy pro nácvik pravopisu.
- Okamžité zapojování nově osvojených jazykových prvků do smysluplné komunikace.
- Zařazování situačních cvičení, praktické činnosti, pohybu a her.
- Jen velmi opatrné a funkční užívání překladu.
- Uplatňování tolerantního přístupu k chybě – hlavním kritériem je srozumitelnost, nikoli bezchybnost. Důležitá je práce s chybou.
- Omezení či úplné vyřazení „pětiminutovek“ a cvičení striktně časově limitovaných.
- Založení klasifikace hlavně na průběžném hodnocení, u písemných prověrek vyloučit gramatický překlad a tradiční formu diktátu.
- Přihlížení i k jiným znalostem než jazykovým, např. ke znalostem kultury, historie, zeměpisu ap.
- Zařazování jazykových a komunikativních her a doprovodných či relaxačních činností.
- Zejména v oblasti čtení a psaní přinášet do hodiny cvičení speciálně upravená pro dyslektiky. (viz kapitola 3.1)
- Výraznější uplatňování médií ve výuce (např. výukových programů na PC, internetu atd.)
- Pamatovat na to, že našim cílem je naučit studenta základům jazyka a jeho aktivní použití v běžných situacích.⁷⁰

2.5.2.2 Problémové oblasti francouzského jazyka

Vliv historického vývoje pravopisu

Francouzský pravopis je pro děti se specifickými poruchami učení těžký a to z několika důvodů. Jedním z nich je historický vývoj pravopisu. Dvanácté století je počátečním obdobím francouzské literatury a pravopis byl do značné míry fonetický a odrážel vcelku bezprostředně skutečnou výslovnost tehdejší francouzštiny. V průběhu let se začala psaná podoba francouzštiny od podoby mluvené stále více vzdalovat. Celkový

⁷⁰ Janíková, Věra, a další, *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, Masarykova Univerzita, Brno, 2004, str. 28 -29

stav pravopisu se ještě zhoršil v 15. a v 16. století. Jednotliví spisovatelé i tiskaři pravopis svévolně mění. Přesto se v tomto období dostávají do pravopisu symboly a znaky, které se uchovali dodnes. Jsou to například diakritická znaménka nad E (è,ê,é), spojovník s označováním kompozit a spřežka ou k označení samohlásky [u].

V 17. století sice vznikají snahy vnést řád do nejednotného francouzského pravopisu, ale místo zjednodušení, zobecnění a úprav, se někdy pedanticky rozhodovalo o psaní jednotlivých slov.

Současný stav francouzského jazyka je ukázkou toho, že přes občasné snahy, aby se psaná podoba jazyka přibližovala s podobou mluvenou (18.století), situace se vyvíjí obráceným směrem. Grafická podoba se značně vzdálila od svého zvukového obrazu. Pravopis se vlivem nejrůznějších tendencí zkomplikoval a podstatně se liší od zvukové podoby. V současném pravopise je silná tendence uplatňovat spřežky, jeden a tentýž zvuk (hláska) se může zapsat i několika způsoby (např. samohláska O se může psát jako o, ô, au, aux, um). A naopak některé grafémy francouzského pravopisu je možné vyslovit různým způsobem (x = [ks], [gz], [s], [z] nebo c = [s], [k] apod.).⁷¹

Tato nejednoznačnost v pravopise dyslektiky mate a působí jim nemalé potíže při psaní, v pravopise, čtení a dalších oblastech jazyka.

Čtení

Jak již bylo řečeno, čtení ve francouzském jazyce je značně ztíženo rozdílností mezi grafickým a zvukovým obrazem jazyka. O to větší je to překážkou pro české studenty francouzštiny, kteří jsou zvyklí ze své mateřštiny spíše na fonetický jazyk.

Podle GELBERTA, 1994 čtení je nejprve dekodování. Zatímco dítě musí přilnout k dobré analýze rozkládání slov, musí také rozumět, že psaný text je složen z vět, věty jsou složeny ze slov, slova z písmen a že písmena korespondují zvukům vycházejícím z úst. Důležité také je, aby dítě automaticky znalo směr čtení řádků (což některým dyslektikům činí potíže).⁷²

Učení se jazyku v písemné formě vyžaduje již předešlé znalosti jazyka v ústní formě. Je jednodušší pro dítě když se učí číst a zná již samo dost slov. Ještě lepší je, když dokáže samo rozdělovat věty na slova, slova na slabiky nebo hlásky atd. To ale lze předpokládat, když se dítě učí číst svůj mateřský jazyk. Když se učí číst cizí jazyk, učí se zároveň fonetickou podobu nového slova, písemnou podobu nového slova a jeho význam.

⁷¹ Dohalská&Schulzová, *Fonetika francouzštiny*, Karolinum, Praha, 1991, str.20-21

Navíc díky jejich zhoršeným schopnostem orientace v textu a vizuálně horší percepci textu, se dopouští mnoha chyb.

Při čtení je pro dyslektika ve francouzštině prvotně jednodušší pamatovat si výslovnost celých (již dobře známých) slov, než slovo rozkládat a odvozovat jeho výslovnost.

Určit optimální postup výuky čtení je velmi obtížné, protože u každého dítěte se specifická porucha objevuje v jiném rozsahu a s jinými zvláštnostmi, metody se tedy také musí lišit.

Metody pro čtení

Následující metodu lze použít na výuku čtení v cizím jazyce, stejně jako na osvojování grafické podoby nové slovní zásoby.

Chall a Adams navrhli tzv. globální metodu (neboli metodu celých slov). Spočívá v tom, že se dítě učí rozeznávat a číst jednotlivá slova jako celky.

Vlastní čtení tedy začíná čtením celých slov, která jsou spojena s obrázky. Žáci si na základě opakování pamatují slova i celé věty, aniž by v cizím jazyce museli znát i přesný význam všech slov.

Při používání této metody jsou vhodnou pomůckou kartičky, na které učitel napíše jednotlivá slova, která učí. Za pomoci kartiček pak žáci tvoří věty nebo jednoduché říkanky.

Je i možnost zapojit více dětí a nechat je vyrobit takové kartičky, aby si učitel ušetřil práci.

Osvojování dovedností tichého i hlasitého čtení a porozumění textu je náročný proces, který vyžaduje dlouhý čas. Úkolem učitele je zjistit, jak u žáků tato dovednost funguje v mateřském jazyce, tzn. do jaké míry jsou schopni během čtení zároveň vnímat význam přečtených slov a posléze odpovídat na otázky zpětně se vracejí k textu.⁷³

V cizím jazyce je to ještě ztíženo. Žák je nucen soustředit se při hlasitém čtení na správnou výslovnost, plynule číst, a je proto většinou neschopen vnímat obsah. U dětí s SPU je to ze začátku prakticky nemožné.

Zelinková popisuje následující metody:

1. poslech textu na záznamu
2. poslech téhož textu čteného učitelem

⁷³ Pechancová&Smrčková, *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1998, str.19

3. učitel čte znovu, pomalu po větách, žáci tleskají např. na neznámé slovo, nové slovo, slovo z určitého tematického okruhu
4. společné čtení po větách: není chybou, když si dítě text začíná pamatovat a přeflíkávat partie z paměti
5. individuální čtení textu
6. překlad textu, ilustrace, tvoření otázek a hledání odpovědí.

Pro porozumění textu a snazší osvojení nových výrazů lze použít následující postup:

1. učitel vypráví příběh, ukazuje obrázky, seznamuje orientačně s novými výrazy
2. žáci dramatizují obsah příběhu; lze využít pantomimu, kresbu
3. učitel opakuje slovíčka ve spojení s obrázky nebo dramatizací
4. učitel čte text a dále jako v předcházejícím postupu

Třídu lze též rozdělit na tři skupiny a každou seznámit s částí článku, kterou bude pomocí pantomimy předvádět. Společně všichni uvažují o obsahu textu. Teprve potom následuje čtení.⁷⁴

Další typy na práci s textem:

- Podtrhávání známých/neznámých slov v textu.
- Podtrhávání podstatných jmen, sloves.
- Čtení ve skupinkách nebo ve dvojicích umožňuje žákovi cvičit čtení a zároveň slyšet svůj hlas bez obav z neúspěchu jako při individuálním čtení před třídou.
- Učitel čte text a žáci reagují na předem určená slova (př.slova, která nerozumí, či slova, která označují živé bytosti).
- Využití nahrávky, dítě čte článek a současně vnímá text ze sluchátek. Není zde důležité, že slyšený text předchází čtení, že se dítě učí částečně text z paměti. Dominantní je poslouchání cizího jazyka, snaha číst, opakovat.
- Doplnění věty vhodným slovem podle obrázku.
- Vyřazování, co mezi slova podle obsahu nepatří. *L'abricot – la cerise – la pomme – l'école.*

A.R.R.O.W.

(the Aural-Read-Respond-Oral-Written Technique)

⁷⁴ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 91 - 93

ARROW je anglická metoda, která vyzdvihuje důležitost odposlechu vlastní výslovnosti a řeči (tzv. self-voice echo). Následující sled kroků nemusí být vždy závazný, učitel ho může upravovat a kombinovat podle individuálních potřeb žáka.

1. Aural – prezentace textu učitelem nebo z nahrávky.
2. Read – žák se zapojuje čtením textu, který zároveň znovu slyší od učitele (nebo z nahrávky). Děti se specifickými poruchami mohou dostat navíc obrázkový materiál.
3. Respond – žáci odhadují výslovnost slov a procvičování čtení slov, která si zapamatovali z předešlých dvou poslechů.
4. Oral – žáci opakují slovo za slovem.
5. Written – žáci se pokoušejí napsat slova, která zachytili a zapamatovali si.

Tato metoda je svými autory považována za užitečnou a velmi praktickou, slučuje totiž více problémových dovedností dohromady, a to spontánně a přirozenou formou. Zdokonaluje poslechové dovednosti, krátkodobou paměť, výslovnost, přesnost a plynulost čtení zároveň s porozuměním čteného textu. Všechny tyto dovednosti obecně přispívají k celkovému zlepšení v učení cizího jazyka.

Jediným problémem je, že tato metoda je časově náročná a při délce hodin 45minut obtížně proveditelná.⁷⁵

Psaní

Psaní je systém kódování, který slouží k vyjadřování myšlenek, citů, příběhů, snů atd.

Francouzština kóduje každý pohyb řeči zvláštním znakem, je složena z 26 písmen (20 souhlásek a 6 samohlásek, které tvoří abecedu), dále skupiny písmen, sestavených písmeny z abecedy a odpovídající zvukům jazyka nebo fonémům:

*Eu, oeu, oi, un, en, on, ou, ai, in, ain, oin, au, eau, ch, gn, pb, eil, ouil, euil, ille, ail.*⁷⁶

V některých jazycích jako španělština nebo italština, odpovídají pohyby mluvy písmenům. Jedno písmeno se vyslovuje jen jedním způsobem. V jiných jazycích jako je angličtina nebo francouzština se jedno písmeno může vyslovovat různými způsoby.

⁷⁵ Pechancová&Smrčková, Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1998, str. 19-21

⁷⁶ Dansette, Geneviève, *Dyslexie*, Édition Josette Lyon, Paris, 2004, str. 96

Opis a přepis textu, psaní podle diktátu i tvořivé psaní jsou z hlediska intenzity zapojení jednotlivých psychických funkcí rozdílné aktivity, a proto v nich jedinci s dyslexií dosahují různých výsledků.

Nelze jednoznačně říci, že opis je nejsnazší. Bez přečtení a pochopení slova nebo věty je to přesné „obkreslování“ tvarů, které je ztěžováno obtížemi ve zrakové percepci a koncentraci pozornosti. Jestliže dítě nechápe obsah, nemělo by bez pochopení opisovat celé texty z tabule nebo učebnice. V případě kombinace poruch (dyslexie, dysgrafie, a dysortografie) je otázkou, zda má vůbec význam, aby dítě psalo slovíčka, která nepřečte na tabuli ani v učebnicí, a pokud nějaké tvary napodobí, stejně je po sobě nepřečte.

Obdobné výsledky dosahuje dítě při přepisu textu z tiskacího písma do psacího. Jednou z příčin vysoké chybovosti může být i nesprávný nácvik psaní, když žák opisuje bez přečtení a porozumění. Měl by se učit postupovat tak, že text přečte, napíše a po sobě zkontroluje. Z toho plyne, že dostatek času ke psaní je nezbytně nutný.

Psaní podle diktátu není zásadní, považujeme-li za prioritu komunikativní dovednosti. Diktát slouží k automatizaci vědomostí a dovedností a ověřování jejich zvládnutí. Jestliže podle mínění učitele neumí žák „téměř nic, co potom může automatizovat a ověřovat?

K osvojování pravopisu lze použít i jiná cvičení než diktáty. Např. rozvíjení vět, doplňování slovních spojení a vět, opakovaná cvičení.⁷⁷

Look – Cover – Write – and Check routine

Původně opět anglická metoda, hlavním důvodem vzniku je rozdíl mezi mluvenou a psanou formou slova. V češtině někdy překládána jako „Podívej se – Zakryj – Napiš – Zkontroluj“ Už z těchto sloves použitých v názvu je zřejmý postup.

- Podívej se na slovo (zrakové vnímání, zraková paměť)
- Vyslov několikrát slovo nahlas (doprovodný obrázek pomůže vyvolat pojmenování)
- Řekni si slovo po písmenech (sluch zrak)
- Se zavřenýma očima napiš slovo rukou ve vzduchu a představuj si jeho správný tvar
- Napiš slovo kamarádovi na záda (pohyb, dotek)
- Znovu slovo přečti, potom ho zakryj

⁷⁷ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 93

- Napiš slovo do sešitu
- Přečti a porovnej s předlohou. Pokud je v něm chyba, opakuj celý postup.⁷⁸

Z hlediska organizace práce ve třídě je nutné, aby si žák osvojil tento postup nejprve s pomocí učitele a v průběhu výuky je zvládal samostatně svým tempem.

Slova, která se liší jednou hláskou, slova, která se rýmují (gâteau, bateau, chapeau, atd.), musíme obzvláště procvičovat.

Psaní souvislého textu je pro jedince s dyslexií téměř nezvládnutelný úkol, pokud této dovednosti není věnována intenzivní pozornost. Vzhledem k tomu, že dyslektici mají problémy s celkovou organizací textu, se zachycením sekvencí událostí při vyprávění příběhů, je třeba jim cíleně pomoci i se strukturováním písemného projevu. Téma by mělo být žákům blízké. Lze použít následující cvičení

- Spoj izolovaná slova do vět ve správném pořádku slov
(vais – l'école – à – je – une – avec – amie)
- Přečti věty, seřaď je podle následnosti a potom napiš.
- Janíková uvádí následující cvičení: „Učíme se psát dopisy“ (viz Příloha 3)

Výslovnost

Výslovnost spolu s melodií a tempem řeči tvoří zvukovou stránku jazyka, která hraje při výuce cizích jazyků velmi důležitou roli. Cizinec spíše přehlédne nesprávnou koncovku nebo tvar slovesa než českou výslovnost. Omezené schopnosti jedinců s dyslexií při zvládnání správné výslovnosti souvisí se sluchovou percepcí a obtížemi v artikulaci. Neméně důležitou roli hraje strach z posměchu a chyby.

Dyslektici si musejí nejdříve mnohokrát výraz slyšet, potom ho opakovat společně s učitelem, spolužáky, popř. celou třídou. Pokud se již objeví chyba, nezdůrazňujeme ji, ale opakujeme správně.

Správnou výslovnost můžeme podporovat následujícími postupy

- Poslech zvukových nahrávek spolu s opakováním
- Grafické znázornění tvaru úst
- Říkadla, básničky, písničky
- Kartičky s dvojicemi hlásek (např. [u] a [y]). Učitel říká slova, žáci ukazují kartičky hlásky, ve kterých hlásku slyšeli, a po učiteli opakují.⁷⁹

⁷⁸ Pechancová&Smrčková, Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1998, str. 21

⁷⁹ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiaš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 86

Při cvičení větné melodie používáme grafické znázornění a gestikulaci.

Fonetická transkripce – ano či ne?

Užívání přepisu, či transkripce slov ve výuce cizích jazyků z hlediska dětí s dyslexií je velice sporné. Znamená to totiž, že se žáci musí seznámit s řadou nových grafických symbolů, které odpovídají francouzským hláskám. Toto jsou následující výhody a nevýhody

Proč nepoužívat transkripci

- Další neznámé grafické znaky zatěžují proces osvojování jazyka.
- Skutečnost, že zraková paměť bývá u žáků s dysfunkcemi narušena, nám tento problém ještě násobí.
- Použijeme-li globální metodu na výuku čtení, je pro žáka obtížnější rozkládat slova na fonémy a zapisovat je.
- Zapisování slovíček je obecně mezi žáky dosti nepopulární. Má-li dysgrafik psát zcela nové tvary, může se zapisování slovíček s transkripcí stát aktivitou přímo nenáviděnou pro svou obtížnost.

Proč užívat fonetickou transkripci:

- Seznámí-li se žáci s transkripcí ve vhodnou dobu a vhodnou metodou, představuje pro ně tato znalost vklad do budoucna.
- Neznalost transkripce značně omezuje použití slovníku.
- Žák vidí, že mezi psanou podobou slova a výslovností je rozdíl. Uvědomí si například, že se nečte každé písmeno.⁸⁰

Rozšiřování slovní zásoby

Jak už bylo řečeno, dyslektik má problém i v češtině vybavit si slovo, tím hůře v cizím jazyce. Proto je nejlepší při seznamování s novými slovíčky, aby se překlad do češtiny nejlépe vynechal. Příčin je hned několik. Má-li jedinec obtíže při vybavování slov v mateřském jazyce, měli bychom se tento handicap pokusit obejít při osvojování nových slovíček. Kromě toho v mnoha případech je obtížné najít přesný ekvivalent. Doslovné překlady z jednoho jazyka do druhého nepostihují podstatu vyjadřování. Dáváme přednost využívání konkrétních situací. Vytváříme situace modelové, používáme názorné

⁸⁰ Pechancová&Smrčková, *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1998, str. 23-24

pomůcky. Cílem je spojovat nový výraz s obsahem bez použití češtiny. Respektujeme multisenzoriální princip vyučování a učení - využíváme pantomimu, gestikulaci, rytmizaci, písničky a pohybem. Posilujeme a využíváme různé typy paměti (zraková, sluchová, pohybová).

Při osvojování slovní zásoby je třeba dodržovat alespoň tyto postupy:

- Vnímání obrázku, situace a nového slova
- Spojování obrázku, situace s novým výrazem, která dítě volí, aktivizace pasivní slovní zásoby
- Dítě si již vybavuje vhodné slovo z aktivní slovní zásoby

Hry k procvičování slovní zásoby

Tyto hry umožňují žákům procvičit si názvy věcí, které používají každý den, žákům se specifickými poruchami navíc dávají možnost zopakovat si výslovnost, správnou grafickou podobu osvojených slov atd.

Př. Hra je vhodná k obohacení tématu „Les vacances“ – prázdniny. Studenti musí přemýšlet co by si s sebou vzali Každý řekne větu „ Dans ma valise, il y a....“ a řekne věc, co by si zabalil. První žák řekne jen tuto větu a své slovo, ale další musí zopakovat větu a slovo prvního žáka. Žáci popořadě doplňují slova a zopakují zároveň vždy všechna slova, která vymysleli jejich spolužáci před nimi.

Jakmile všichni žáci vymysleli nějaké slovo a hra je u konce, všichni ještě jednou opakují všechna slova, která byla uvedena.

Pozn. 1 Je-li hra užívána ve skupině žáků se specifickými poruchami je vhodné, aby žáci napsali pokaždé své slovo na tabuli a tím si procvičili i jeho grafickou podobu.

Pozn. 2 Tuto hru můžeme měnit tematicky podle toho, jak potřebujeme změnit tematiku slovíček. Např. „À la soirée, il y a souvent.....“ nebo „Dans les magasins, il y a.....“ atd.⁸¹

Existuje ještě mnoho dalších cvičení jak procvičit slovní zásobu, ale více se jimi budu zabývat až v další, prakticky zaměřené kapitole.

⁸¹ Pechancová&Smrčková, Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny, Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1998, str. 24

V této kapitole jsme se dozvěděli informace o tom, jak výběr cizího jazyka může ovlivnit učení dítěte s dyslexií. Dále jak může učitel podle určitých náznaků pojmout podezření, že u nějakého žáka se vyskytuje dyslexie. Uvedeny jsou i zásady výuky pro cizí jazyk a nakonec problémové oblasti ve výuce francouzštiny. Jejich velmi stručné nastínění a možný způsob práce se studenty, který nabízí literatura.

Poslední téma – problémové oblasti ve francouzštině nám tvoří teoretický podklad pro další kapitolu, která je i praktickou částí této práce. V další kapitole pomocí odborné literatury a mých zkušeností s výukou jedné studentky s dyslexií se pokusíme navrhnout cvičení, která by těmto studentům usnadňovala učení francouzského jazyka a rozvíjela je v jejich rizikových oblastech.

3 Praktická část

3.1 Praktická cvičení pro dyslektické studenty v hodině FJ

V této části budou navržena cvičení pro hodiny francouzštiny, ať už pro individuální výuku či pro výuku ve třídě. Cvičení jsou inspirována individuální výukou s dyslektickou dívkou, která studuje střední školu. Tato dívka si nepřála být jmenována v této práci, nazvěme ji proto Anička.

Některá cvičení, která byla pro tuto dívku vytvořena, se jí zdála těžká. Měla však značný efekt na osvojení látky a porozumění některých gramatických jevů. U jiných cvičení, které jsem považovala za těžká, si poradila velmi dobře. Z toho vyplývá, že obtížnost cvičení pro dyslektiky lze odhadnout velmi těžko, bylo by třeba dlouhodobější spolupráce a více pozorování.

Cílem následujících cvičení bylo ozvláštnit a zefektivnit výuku, rozvíjet Aniččiny jazykové schopnosti za přihlédnutí k její poruše učení.

Aby cvičení byla přehledná, u každého z nich uvedu kategorie (viz kapitola 3.1.1), podle kterých budou cvičení lépe popsána.

Každé cvičení by mělo rozvíjet určitou schopnost či dovednost, jejichž zlepšení by mělo napomoci dyslektikovi překonávat jeho specifické obtíže. Tento záměr je ve cvičeních vždy nazván jako cíl (viz kapitola 3.1.1.2).

3.1.1 Kategorie cvičení

Tato menší kapitola vymezuje kategorie, podle kterých budou cvičení popsána. Tyto kategorie byly vybrány tak, aby byl jasný postup cvičení, cíl cvičení a cílová skupina cvičení. Dále pak pro jakou úroveň francouzštiny jsou vhodná, jak dlouho by mohla trvat, jak má cvičení vypadat, jaké jsou potřebné pomůcky, jaké mohou být případné varianty cvičení a jaká je role učitele při přípravě a průběhu těchto aktivit. Kategorie cvičení byla inspirována z diplomové práce Petry Jaškové.⁸²

- **Cílená jazyková aktivita** : poslech s porozuměním (compréhension orale) , čtení s porozuměním (compréhension écrite), mluvený projev (expression orale) , psaný projev (expression écrite)
- **Cíl cvičení**: jaké znalosti, dovednosti, schopnosti a kompetence jsou cílem zlepšení

⁸² Jašková, Petra, *Jeu linguistique et dyslexie en classe de FLE*, vedoucí práce: PhDr. Silva Machleidtová, rok dokončení 2011, str. 54

- **Časový odhad:** se odvíjí od individuální potřeby jednotlivých studentů, nelze proto přesně specifikovat. Učitel by to měl respektovat a nevystavovat studenty zbytečnému stresu z časových limitů při práci. Přesto uvádím subjektivní časový odhad, aby čtenáři měli alespoň přibližnou informaci.
- **Jazyková úroveň:** určená podle evropského referenčního rámce A1, A2, B1, B2, C1, C2 (viz následující kapitola 3.1.1.1)
- **Počet studentů/žáků:** určeno pro individuální výuku nebo výuku ve třídě – celá třída, skupinky, dvojice, či samostatná práce
- **Publikum:** starší školní věk 10-12, pubescenti 13-15, adolescenti 15-20
- **Zadání cvičení:** zadání cvičení pro studenty; popis toho, co mají dělat
- **Korpus cvičení:** jak má cvičení vypadat
- **Pomůcky:** materiály, které jsou nutné ke cvičení
- **Varianty:** další možné varianty či úpravy cvičení
- **Poznámky pro učitele:** praktické poznámky k vytváření těchto či obdobných aktivit, k průběhu a poznámky k aktivitě učitele při těchto cvičeních

3.1.1.1 Jazyková úroveň

Jazyková úroveň nikdy předtím nebyla mezinárodně kodifikována do stejných kategorií, proto Rada Evropy rozdělila uživatele cizího jazyka do šesti skupin. První dvě jsou takzvaní uživatelé základů jazyka (A1, A2), další dvě (B1, B2) jsou samostatní uživatelé a poslední dvě (C1, C2) jsou zkušení uživatelé.

Jelikož v následujících cvičeních se bude jednat spíše o úroveň A1, A2, je zbytečné se detailněji zabývat vyššími úrovněmi.

Uživatel základů jazyka

Stupeň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a chce-li mu/jí pomoci.

Stupeň A2: Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnou informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.⁸³

3.1.1.2 Cíle cvičení

Cíle cvičení jsou odvozené od toho, co je třeba ke čtení a jaké dovednosti by dyslektik měl procvičovat, aby se mu lépe četlo a aby lépe překonával své specifické potíže. Souvisí to s jeho smyslovým vnímáním, které se rozvíjí nerovnoměrně a získané informace jsou někdy nesprávně vyhodnoceny.

Zraková percepce

- **Nácvik orientace v prostoru** – ovlivňuje i orientaci v textu, výuku čtení, psaní
- **Nácvik pravolevé orientace** – dítě vedeme k uvědomění si pravé a levé ruky, pravé a levé strany v textu
- **Nácvik levoprávého pohybu očí** – je důležitým předpokladem pro vlastní čtení a psaní. Je to směr čtení a psaní. Oči se po řádcích pohybují v rychlých skocích (sakádách). Hlavní funkcí sakády je zachytit zrakem vnímaný prvek na žlutou skvrnu sítnice oka. U dětí se specifickými poruchami učení, zvláště u dětí s dyslexií, se často setkáváme s regresivními očními pohyby, dítě se zrakem vrací zpět a upřesňuje svůj pohled. Tento nedostatek může vést k tomu, že písmena jsou ve slově přehozená, k přeskakování či vynechávání slov, vět, řádků a odstavců zejména při čtení, ale i při psaní. Cílem je tedy naučit dítě udržovat směr pohybu očí jak zleva doprava, tak shora dolů.
- **Nácvik zrakového rozlišování (diferenciace)** – rozlišování barev, velikosti a tvarů. Rozlišování podstatného (figury) od ostatních, méně významných prvků (pozadí) je tedy základní schopností pro budoucí nácvik čtení. Je tedy nutné naučit se odlišit podstatné od nepodstatného, rozlišit jednotlivé části od celku, chápat vztahy mezi těmito částmi a také vnímat podstatný detail a

⁸³ *Stupně jazykových znalostí podle Rady Evropy*, [citace 16.3.2012], <http://www.sjs.cz/pages/show/name/stupne>

navíc na něj po určitou dobu soustředit pozornost. Cvičení, která nám pomáhají tuto schopnost rozvinout, jsou většinou postavena na principu rozlišování několika navzájem se překrývajících prvků – rozeznávání několika překrývajících se konkrétních obrázků, geometrických tvarů nebo písmen.

- **Nácvik zrakové analýzy a syntézy** – schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem se promítá do schopnosti čtení (dítě musí být schopno skládat a rozkládat z písmen), ale projevuje se i ve schopnosti psát diktáty, přepisovat a opisovat.
- **Nácvik zrakové paměti** – Zraková paměť je důležitá pro čtení nejen z hlediska schopnosti vnímat znak (písmeno) a podržet ho po určitou dobu v paměti, ale také schopnosti zapamatovat si čtené a pak si ho vybavit a reprodukovat. Prostřednictvím zrakové paměti si dítě posléze dokáže vybavit, co bylo napsáno v sešitě, co v učebnici, který obrázek doprovázel text, co bylo zvýrazněno apod., a pomocí asociací si vybaví i zbývající vědomosti.⁸⁴

Sluchové percepce

Narušené sluchové vnímání tvoří podklad především pro specifickou poruchu učení dysortografii, nepříznivě se však může promítat i do dyslexie.

- **Nácvik naslouchání, vnímání zvuků** – rozvíjení sluchové citlivosti
- **Nácvik sluchového rozlišování (diferenciace)** – při nácviku sluchového rozlišování často musíme začínat s porovnáváním neřečových zvuků.
- **Vnímání a reprodukce rytmu**
- **Nácvik sluchové analýzy a syntézy** – při nácviku sluchové analýzy a syntézy se zaměřujeme nejprve na rozkládání a skládání vět. Dále se věnujeme rozkladu slov na slabiky a naopak.
- **Nácvik sluchové paměti** – narušená či nedostatečně rozvinutá sluchová paměť může v každodenním životě způsobovat řadu obtíží – pro takové dítě je problém zapamatovat si pokyn, větu či její část (např. při diktátu). Má

⁸⁴ Jucovičová & Žáčková, *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, Portál, Praha, 2008, str. 33-55

obtíže s naučením říkadel, básniček, zapamatováním textu písní.
Z mluveného výkladu učiva si téměř nic nepamatuje⁸⁵

Další cíle

- **Posilování koncentrace, pozornosti**
- **Zlepšování paměti**
- **Automatizace**
- **Rozvoj řečových produktivních dovedností**

3.1.1.3 Dělení cvičení

Cvičení jsou rozdělena do následujících kapitol podle logických celků – čtení s porozuměním, psaný projev a pravopis, výslovnost, morfologie a syntax, slovní zásoba, mluvený projev a poslech s porozuměním.

3.1.1.4 Literatura ke cvičením

Cvičení byla inspirována početnou literaturou (viz 6.1 Literatura ke cvičením). U cvičení, kde se nejedná jen o pouhou inspiraci, je poznámka pod čarou s odkazem na konkrétní literaturu.

3.1.2 Čtení s porozuměním

Následující kapitola obsahuje cvičení pro dyslektiky zaměřená na oblast čtení.

3.1.2.1 Dávají věty smysl?

Cílená jazyková aktivita : čtení s porozuměním

Cíl cvičení: Návuk zrakové percepce, rozvoj koncentrace u studenta a trénování porozumění smyslu vět.

Časový odhad: 5-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů: individuální výuka, ve třídě po skupinkách

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání: Přečti věty a u každé z nich rozhodni, zda jejich smysl je správný či nikoliv. Podle toho zaškrtni Oui X Non.

Korpus cvičení:

⁸⁵ Jucovičová & Žáčková, *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, Portál, Praha, 2008, str. 55-66

	Oui	Non
Le soleil brillera		
Il fera chaud et il neigera		
Il y aura du soleil.		
Il y aura du verglas et il fera 26°.		
Il pleuvra et il y aura des éclairs		
Le vent soufflera fort.		
Demain matin, il gèlera beaucoup, après-midi il fera doux.		
Il y aura des nuages.		

Obrázek 2

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianty: Je možno vždy přizpůsobit obsah vět probíranému tématu v hodinách a obměňovat je.

Poznámka 1: Prvky, které si ve větách protiřečí musí být jasné, aby se nestaly předmětem diskuze.

Poznámka 2: Děti s dyslexií mají problém s orientací v tabulkách, je dobré rozlišit sloupce OUI X NON barevně pro jejich lepší orientaci a vyhnout se chybě jen kvůli chybnému zaznamenání křížku do jiného sloupce.

3.1.2.2 Rozdělení věty na slova

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: Rozvíjení zrakové percepce a zrakové pozornosti, nácvik zrakové analýzy a syntézy, nácvik levoprávních očních pohybů, orientace v textu. Opakování gramatických částí ve francouzštině.

Časový odhad: 5-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů: individuální výuka, ve třídě po malých skupinkách

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání: Rozdělte věty na jednotlivá slova. Oddělujte i členy. Věty přepište na papír či do sešitu. Pak u každé z nich určete v jakém je čase (Passé composé, Future simple, Présent, Future proche)

Korpus cvičení:

NOUS PARTIRONS LA SEMAINE PROCHAINE.
NOUS ALLONS PARTIR DANS UNE MINUTE
IL EST TRÈS AMOUREUX DE SOPHIE
J'AI ENVOYÉ UNE LETTRE À MON FRÈRE
VOULEZ-VOUS DUTHE?

Obrázek 3

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianty: Cvičení je možno upravit podle toho jaké časy student zná. U slabších studentů doporučuji určování časů vynechat a pouze rozdělit slova.

Poznámky: Toto cvičení je pro dyslektiky těžké, je důležité jim poskytnout dostatek času a nestresovat je. Při určování času mohou působit zmateně i když dané gramatické časy již bezpečně znají. Správné rozdělení věty na slova, je poměrně těžký úkon, že je patrně obtížné se hned opět soustředit na určování časů.

3.1.2.3 Text bez samohlásek

1. část

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, nácvik levoprávních očních pohybů, zrakové analýzy a syntézy, automatizace známých slov a jejich vnímání jako celků (viz globální metoda). Zlepšování čtecích mechanismů.

Časový odhad : 10–15 minut

Jazyková úroveň: A2

Typ výuky: Individuální výuka, ve třídě ve dvojicích, v malých skupinkách

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání č. 1: Pokuste se přečíst text, kde chybí některé samohlásky ve slovech. Potom doplňte chybějící hlásky, nezapomeňte na diakritiku. Pak text zkontrolujte s originálem bez vynechaných písmen.

Korpus cvičení:

Ch-re Flora!

Exc-se-moi, j- ne t'ai p-s écr-t d-puis l-ngtemps ma-s j'ai tr-p de ch-ses à faire en c- m-ment. Un tr-vail fou à l'univ-rs-té et en pl-s, je ch-rche un appart-ment. Oui, ma ch-mbre est vram-ent tr-p p-tite et je voudrais un studio ou un de-x pi-ces. C'-st diff-cile de tro-ver d-s p-tits logem-nts à Anger.

Et toi, comm-nt vas-tu? M-rci pou l'adr-sse de Sophie; je lui a- envoy- un m-ssage et elle m'a r-pondu. J'esp-re que to-t va bien po-r toi. Écr-s-moi vite!

B-ses. Marco^{86 87}

Pomůcky: cvičení, psací potřeby, originál textu (učebnice *Connexions I*, L'éditions Didier, str.92)

Varianta 1: Pokud student nedovede přečíst text, je lepší začít nejprve se společným doplňováním písmen a pak přikročit ke čtení, záleží na typu dyslexie a míře postižení.

Varianta 2: Pokud student není schopen ani Varianty 1, přečteme mu vždy po jedné větě text a on danou větu vyplní. Tak budeme pokračovat do konce textu. Nakonec přečte celý vyplněný text student.

Poznámka 1: Pokud cvičení použijeme ve třídě, je lepší nechat číst studenty ve dvojicích, či malých skupinách, aby je neblokoval strach z neúspěchu a posměchu při čtení před celou třídou. Musíme brát v potaz obtížnost cvičení.

Poznámka 2: Při tvorbě obdobných cvičení, musíme dávat pozor, aby všechna slova, která nejsou celá děti znaly. Pokud víme, že dané slovo neznají, ponecháme ho celé. Vlastní jména a názvy měst/řek/hor/států atd. také raději ponecháme celá. Vybírejme jednoduché ne příliš dlouhé texty s jednoduchými větami.

2.část

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, mluvený projev

⁸⁶ Mérieux&Loiseau, *Connexions I*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 92

⁸⁷ Černá a kol., *Dyslexie – Texty a hry pro děti s dyslexií*, Fragment, Havlíčkův Brod, 2006, str.67

Cíl cvičení: rozvoj koncentrace při čtení, porozumění textu, nácvik orientace v textu, rozvoj produktivních řečových dovedností na základě vyhledaných informací v textu

Časový odhad: 5-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů individuální výuka, ve třídě ve dvojicích či malých skupinkách

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání č. 2: Znovu si pozorně přečtete již vyplněný text a odpovězte vlastními slovy na otázky.

1. Pourquoi est-ce Marco n'a pas écrit à Flora depuis longtemps?
2. Pourquoi est-ce qu'il cherche un appartement?
3. C'est facile de trouver un petit appartement à Anger?
4. À qui est-ce qu'il a écrit? Pourquoi?
5. Est-ce qu'il a téléphoné à Sophie?

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: -

Poznámka 1: Ve třídě můžeme nechat dvojice sestavit odpovědi a pak vyvolat některé dvojice, aby odpověděly před celou třídou.

Poznámka 2: Při individuální výuce můžeme pomoci studentovi tím, že jim ukážeme v které části textu mají najít odpověď na danou otázku. to je totiž asi to nejtěžší pro dyslektika. Pak ho necháme samotného odpovědět na otázku.

3.1.2.4 Najdi v textu daná slova

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, levoprávních očních pohybů, rozvoj orientace v textu, porozumění textu, hledání souvislostí v textu, porovnání reality textu s realitou obrázku zobrazující text, opakování slovní zásoby

Časový odhad: 20 -25 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: spíše individuální výuka

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení:

1. Přečtěte si pozorně text. Pokud neznáte některá slova, zeptejte se na jejich význam.
2. Pak najděte v textu následující slova a podtrhujte je. **le frigo, le four, la télévision, la lampe de séjour, l'ampoule, le radio-réveil, l'ordinateur, nos poubelles.**
3. Ke každému slovu napište číslo řádku, na kterém se nachází.
4. Podívejte se na obrázek patřící k textu (viz Příloha 2) a francouzsky odpovzte v které části bytu se vyňatá slova (z otázky 2) označující předměty v jednotlivých místnostech nachází. (př. La lampe de séjour se trouve dans le salon).
5. Odpovzte z jakého důvodu mohou být v textu některá slova zvýrazněna.

Korpus cvičení:

1. Bea,
2. je suis très contente de te prêter mon appartement cette semaine. Tu vas pouvoir
3. visiter Strasbourg et moi, je peux partir tranquille en voyage avec Jeff : il y a
4. quelqu'un chez nous
5. Quelques conseils importants:
6. **Dans la cuisine**, le frigo est branché et il y a des petits trucs que tu peux manger.
7. Pour allumer le four, tourne le bouton noir de 1 à 8, puis appuie sur le bouton orange.
8. **Dans le salon**, la télévision ne marche pas très bien ; Jeff doit regarder mais...tu
9. connais les hommes...Donc il faut allumer la télé et attendre longtemps
10. (10minutes) et ça vient! La lampe de séjour marche mais il faut juste changer
11. l'ampoule qui est grillée...Excuse-moi, je n'ai pas eu le temps d'en acheter une...
12. **Dans la chambre**, j'ai mis un petit mot sur le radio-réveil pour t'explique
13. comment il marche. C'est simple, ne t'inquiète pas.
14. **Dans le bureau**, tu peux utiliser l'ordinateur ; il faut l'allumer et entrer le mot de
15. passe qui est isa31.
16. Enfin, **nos poubelles** sont dans le meuble sous l'évier de la cuisine. Il faut sortir la
17. jaune (seulement pour le papier, le métal et le plastique) le mercredi et la bleue le

18. mardi et le vendredi.

19. Voilà. Jeff est parti à l'agence pour prendre nos billets, je dois finir les bagages et

20. demain matin, c'est le départ vers le grand soleil! Je t'embrasse très fort. Appelle-

21. moi de temps en temps sur mon portable: 06 71 12 54 98.

22. Bises Isabelle.⁸⁸

Pomůcky: cvičení, psací potřeby, obrázek bytu náležící k textu (viz Příloha 4)

Varianta 1: Při prvním čtení bych u studentů s dyslexií doporučila číst následujícím způsobem. Nejdříve bude číst jednu větu učitel a pak tu větu nechá přečíst studenta, pak další větu opět učitel a student po něm opět čte znova atd. až do konce textu.

Varianta 2: Splnit všechna zadání je poměrně časově náročně. Navíc ne každé dítě s dyslexií vydrží udržet pozornost na jedno cvičení tak dlouho. Je proto možné vynechat některé zadání, např. zadání 3 a 5.

Poznámka 1: Obecně je lepší pracovat s dyslektiky spíše s kratšími texty. Pokud se rozhodneme pracovat s delšími, musíme text strukturovat (označit řádky čísly), aby byl přehlednější, používat dobře čitelné písmo a řádkování 1,5. Pro ještě větší strukturaci jsem zvýraznila důležité slovo odstavce a odstavce oddělila. Toto slovo stručně charakterizuje obsah odstavce. Je možné to studentovi říci na začátku, nebo ho nechat smysl zvýraznění slov v textu nechat uhodnout.

Poznámka 2: Tento text je zaměřený na slovní zásobu z tematiky bydlení. Proto doporučuji použít toto cvičení spíše jako opakování této slovní zásoby. Student už musí znát alespoň většinu slov z této oblasti.

Poznámka 4: Toto cvičení je názorný příklad toho, jak pracovat s dyslektiky s normálními cvičeními z učebnice, jen je třeba je trochu upravit, přizpůsobit pro potřeby studenta s SPU.

3.1.2.5 Najdi slovo v jiných slovech

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, nácvik levoprávních očních pohybů, orientace v textu, koncentrace, logické myšlení

Časový odhad: 5-10 minut

⁸⁸ Mérieux&Loiseau, *Connexions 1*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 86

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě skupinky, dvojice, samostatně

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti (dle stupně obtížnosti)

Zadání cvičení: Najděte schované slovo v následujících slovech

Korpus cvičení:

1. jednodušší verze

APPELLE-MOI + PARTIR + ÉLÉGANTE + CHAMBRE + RIEN + STUDIO
=..... (APPARTEMENT)

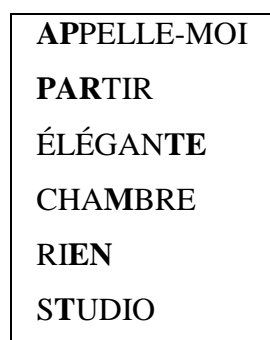
1. těžší verze



Obrázek 4

Řešení: ----- (APPARTEMENT)

2. nejtěžší verze



Obrázek 5

Řešení: ----- (APPARTEMENT)

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: Volíme stupeň obtížnosti cvičení podle věku a uvážení, zda je to v silách studenta. Můžeme mít i studenta staršího věku, který by například kvůli své poruše učení nejtěžší verzi nezvládl.

Poznámka: Obtížnost verzí je odstupňována podle grafického rozložení a barevného rozlišení. Barvy v textu dyslektikům velmi pomáhají a grafické rozložení taktéž.

3.1.2.6 Spoj rozpůlená slova

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové analýzy a syntézy, nácvik pravolevé orientace, logického myšlení

Časový odhad: 5 min

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě ve dvojicích

Publikum: mladší školní věk, starší školní věk, pubescenti

Zadání cvičení: Spojte první část slova v modrém sloupci s druhou částí slova ve sloupci oranžovém.

Korpus cvičení:

STY	PE
LAM	LEIL
SO	LO
LU	NE

Obrázek 6

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta 1: Pro starší žáky je možná vhodné stížit cvičení tím, že přidáme ještě pár slov.

Varianta 2: Pro práci ve skupinkách je lepší části slov napsat na kartičky, přičemž zanecháme barevnou odlišnost prvních a druhých částí slov.

Poznámka: Barevná odlišnost je velmi důležitá jak pro rozlišení prvních a druhých částí slov, tak i pro orientaci.

3.1.2.7 Rozliš podobná slova

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové analýzy a syntézy, pravolevé orientace, pozornosti, citlivosti na rozdílnost hlásek

Časový odhad: 7 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po samostatně, po dvojicích, ve skupinách

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení:

1. Označte slova, která jsou stejná.
2. Označte hlásku (písmeno), kterým se slova liší.

Korpus cvičení:

1. jednodušší verze

GÂTEAU	BATEAU	GÂTEAU
SAUTER	SAUVER	SAUTER
MIEL	CIEL	CIEL
JURE	JUPE	JUPE
LANCER	DANSER	LANCER
BOISSON	BOISSON	POISSON
MONTER	MONTRER	MONTRER
ROUGE	ROUGE	BOUGE
SONNER	DONNER	SONNER

Obrázek 7

2. těžší verze

GÂTEAU	BATEAU	GÂTEAU
SAUTER	SAUVER	SAUTER
MIEL	CIEL	CIEL
JURE	JUPE	JUPE
LANCER	DANSER	LANCER
BOISSON	BOISSON	POISSON
MONTER	MONTRER	MONTRER
ROUGE	ROUGE	BOUGE
SONNER	DONNER	SONNER

Obrázek 8

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: Můžeme volit mezi lehčí a těžší variantou, která se od sebe liší jen barevným rozlišením, které je však pro dyslektiky značnou podporou v orientaci. Záleží opět na věku, jazykové úrovni a míře projevu dyslexie u jedince.

Poznámka: -

3.1.2.8 Pořadí vět v dialogu

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové analýzy a syntézy, logického myšlení, koncentrace, zrakové paměti

Časový odhad: 5-7 min

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, dvojice ve třídě

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Následující dialog je přepisem rozhovoru Anne a Béatrice. Věty jsou však přeházené, vaším úkolem je seřadit je, aby rozhovor dával smysl. Do tabulky pod textem určete pořadí vět.

Korpus cvičení:

A. Béatrice: Je suis désolée.

B. Anne: Tu ne viens pas à ma fête d'anniversaire?

C. Anne: Salut!

D. Béatrice: J'ai un match de basket et je dois être à 14 heures au Palais des Sports.

E. Béatrice: Je veux bien venir mais je ne peux pas

F. Anne: C'est dommage. Donc, la prochaine fois.

G. Anne: Je ne comprends pas pourquoi tu ne veux pas venir.

Obrázek 9

Tabulka:

A	B	C	D	E	F	G

Obrázek 10

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: -

Poznámka: Barevné rozlišení osob při dialogu je doporučeno pro lepší přehlednost a orientaci.

3.1.2.9 Obrázek z písmenek

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, levoprávních očních pohybů, zrakové analýzy a syntézy, koncentrace, logického myšlení

Časový odhad: 10-15 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně nebo ve dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Podle příkladu přečtete krátkou větu z barevných písmen v poli z písmen. Dle tohoto principu najděte druhou krátkou větu na druhém poli s písmeny, kde již však nejsou vyznačeny. Hledaná písmena jsou na stejném místě jako v příkladovém poli.

Korpus cvičení:

Příklad:

COASDKJLJFSDLPCL

FGMMIKLJFLKJVBVI

DJKDENAKJDADJKQI

IDWORTTVDJKJLJKT

RZUCKYUVASTOPIH

QEUIENCXVN-TLCLI

CKJKNOIUOCAEU?IO

Cvícení:

JEBIMOKLCPQIJYMT

LPVAYUTMJPLASIVU

YCVUISQMTLJAYEFU

POLAEJTROILEVISN

POETIUSOÈSUIJVNE

POEITUJEBUBIAXNJ

SAEIUOLRTPEJENOI

Řešení : COMMENT VAS-TU? (řešení : JE VAIS TRÈS BIEN)

Pomůcky: cvičení, barevná tužka

Varianta:-

Poznámka: Děti musíme poskytnout dostatek času.

Kapitola 3.2 obsahuje cvičení podporující reedukaci dyslektiků v oblasti čtení. Jsou zaměřena na problémy zejména s vizuální percepcí, pravolevou orientací, špatnou

orientací v textu a koncentraci. Cvičení by měla pomáhat rozvíjet tyto kritické schopnosti a dovednosti a překonávat tak nesnáze dětí s dyslexií.

V následující kapitole budeme pokračovat v obdobných cvičeních, ale zaměřených na psaní a pravopis.

3.1.3 Psaní a pravopis

Tato kapitola bude pokračovat v cvičeních věnovaných studentům trpícím dyslexií, tentokrát jsou ale zaměřená na psaný projev a pravopis.

3.1.3.1 Dokončování vět

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik koncentrace a vnímání smyslu vět, rozvoj psacích dovedností, podpora tvořivosti

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Přečtěte si začátky vět a dokončete je, aby věty dávaly smysl. Můžete tvořit i souvětí.

Korpus cvičení:

1. Je suis venu à la maison et.....
2. Il est sorti
3. Nous allons voir.....
4. Jean! Est-ce que tu peux.....
5. Attention sur les pieds.....

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Učitel může pro ukázkou první větu vypracovat se třídou.

Poznámka 1: Učitel může zkontrolovat co studenti napsali buď tím, že cvičení vybere a opraví, nebo jej opraví ústně v hodině se studenty. Vyvolá ke každé větě jiného studenta, aby na tabuli doplnil zbytek věty.

Poznámka 2: Nejčastější chybou v tomto cvičení patrně bude špatný slovosled ve větách, který dyslektikům dělá velké potíže.

3.1.3.2 Společné tvoření zábavných vět

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: automatizace slovní zásoby, fixace slovosledu a druhů větných členů ve francouzské větě

Časový odhad: 3-5 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: ve třídě skupinky po 7 studentech

Publikum: starší děti, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Sedněte si do kroužku ve skupinkách. Vezměte si papír a první odpoví napíše první slovo, které ho napadne na první otázku, ohne vrchní část papíru kam napsal odpověď dozadu, aby nebyla vidět a pošle papír dalšímu. Další odpoví na druhou otázku stejným způsobem a udělá s papírem to samé. Každý napíše své slovo na papír, tak aby ho nikdo neviděl. Pak si přečtete věty, které vznikly z vašich odpovědí na otázky. Budete překvapeni!

Korpus cvičení:

Otázka	Příklad	Slovní druh	Větný člen
QUI?	Un robot	SUBSTANTIF	SUJET
QUEL(LE)?	rouge	ADJECTIF	ADJ. ÉPITHÈTE
QU'EST-CE QU'IL FAIT?	mange	VERBE	PRÉDICAT
OUI? QUOI?	les pneus	SUBSTANTIF	OBJET
COMMENT?	brusquement	ADVERBE	COMPLÉMENT CIRC. DE MODE
OÙ?	à la plage	ADVERBE	COMPLÉMENT CIRC. DE LIEU
QUAND?	le mardi soir	ADVERBE	COMPLÉMENT CIRC. DE TEMPS

Obrázek 11

Pomůcky: cvičení, psací potřeby, křída, tabule

Varianta 1: Tato hra by se dala hrát i ústně, ale žáci se tak připraví o překvapení, které mají na konci při písemné formě tohoto cvičení.

Varianta 2: Učitel vedle otázek může napsat i názvy větných členů či slovních druhů. To je ale na uvážení, děti to může ještě více mást.

Poznámka: Učitel musí napsat otázky na tabuli, tak aby je viděl každý a mohli ve skupinkách pracovat.

3.1.3.3 Komiks

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: rozvoj fantazie, rozvoj psacích dovedností v cizím jazyce

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po dvojicích či malých skupinkách

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Vyplňte bubliny znázorňující dialog v následujícím komiksu. Snažte se svým textem kopírovat příběh znázorněný obrázky. Po té můžete srovnat svoji verzi komiksu s originálem. Můžete používat slovník.

Pomůcky: cvičení (Příloha 5), psací potřeby, originál komiksu (viz Příloha 6) , slovníky

Varianta: Učitel může přinést jakýkoliv jiný komiks, navíc příběh může být zaměřený na morální výchovu, environmentální výchovu, mediální výchovu a tím můžeme studenty ještě více formovat.

Poznámka: -

3.1.3.4 Utvoř větu z vybraných slov

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: rozvoj fantazie, nácvik tvoření vět, rozvoj psacích dovedností, logického myšlení

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Vyberte si 3 slova, každé musí být z jiného sloupce. Utvořte větu, která by tato slova obsahovala.

Korpus cvičení:

viennent	une fleur	avec l'amour
fait	des étudiants	vite
reçois	une phrase	hier
disons	une maison	attentivement
entrez	un cheval	joyeusement

Obrázek 12

.....

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: -

Poznámka: Učitel během tvoření věty by měl být žákům k dispozici, v případě, že by potřebovali pomoc přeložit některé slovíčko či pomoci složit větu. Pak vyvolá několik ze třídy, aby přečetli svou větu.

3.1.3.5 Křížovka

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce a levoprávních očních pohybů, automatizace vybavování slovní zásoby, ukládání do paměti správné tvary slov

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně či ve dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Vyplňte správně křížovku a vyluštěte tajenku.

Korpus cvičení:

V		R				
		M		T		
				P		
				E		
		N				
					E	
					N	

1. L'eau gelé sur les routes qui fait un surface glissant.
2. Prévision météorologique.
3. Les gouttes de l'eau qui tombent de ciel.
4. Les flocons.
5. Un objet cosmique qui donne la lumière pendant la nuit.

Řešení: SOLEIL

Obrázek 13

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, křída, tabule

Varianta: -

Poznámka 1: Učitel musí namalovat tu samou křížovku na tabuli a při kontrolování s žáky ji vyplňovat, aby žáci mohli konfrontovat svou práci se správným řešením.

Poznámka 2: Při tvoření obdobných křížovek je velmi důležité, aby všechna slova v křížovce žáci znali. Ještě lepší je, když spolu tematicky souvisejí.

3.1.3.6 Rozliš jak se co píše správně

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním a mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové analýzy a syntézy, koncentrace na detail, ukládání do paměti správné tvary slov

Časový odhad: 5 minut

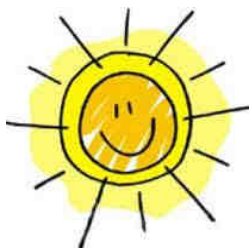
Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně nebo ve dvojicích

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Vyberte správné slovo, které odpovídá obrázku a přečtete ho nahlas.

Korpus cvičení:



verb: briller brouiller brijer brillanter

nom : le souleil le soulier le soleil le soleuil



verb: neiger nager negliger nouger

nom: la nage la neige la nege la nouge



verb:souffler siffler suffler souffrir

nom: le vin le ven le vemt le vent



verb: plévoir plaire pleuvoir plaivoir

nom: la pluit la pluie la pleur le parapluie



nom: le neuge le nuage le nouge le nige

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: Učitel si může vytvořit jakoukoliv jinou variantu dle potřeby procvičení slovní zásobu, kterou zrovna probírá.

Varianta: Učitel může pomoci žákovi tím, že správný tvar slova přečte a podle toho student vybírá mezi tvary.

Poznámka: Tento typ cvičení pro děti trpící dyslexií patří mezi těžší. Na druhou stranu studenti si pak lépe pamatují tvary daných slovíček a po takovém procvičení nedělají při příštím písemném projevu tolik chyb.

Kapitola 3.3 rozvíjí studenta v oblasti psaní a pravopisu. Student znevýhodněný dyslexií není schopen psát samostatné texty na dané téma. Dyslektik při psaní souvislého textu na dané téma se musí soustředit na mnoho věcí najednou - na vytváření příběhu, vybavování slov v cizím jazyce, utváření vět ve správném slovosledu, vytvořit správné tvary slov ve větě (správně vyčíslovaná slovesa, shoda podstatného jména a přídavného atd.) a mnoho dalšího. Proto je pro něj jednodušší, když vytváří např. jen samostatné věty, dokončuje věty, vymýšlí krátké dialogy na základě obrázku atd. Dítě se tak soustředí na menší celek a udělá v něm méně chyb.

Z hlediska pravopisu můžeme nabídnout dítěti cvičení v němž si lépe zapamatuje správné psaní slov ve francouzštině, což může být např. křížovka či cvičení na výběr správného slova označující obrázek mezi slovy, která se liší jen jemnými nuancemi.

Další kapitola bude zaměřena na procvičování výslovnosti.

3.1.4. Výslovnost a fonetika

Následující kapitola bude obsahovat cvičení na procvičení správné výslovnosti ve francouzském jazyce.

3.1.4.1 Doplňte chybějící slovo

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním, mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj sluchové diferenciaci, schopností rozlišit podobné fonémy v podobně znějících slovech, rozvoj sluchové paměti

Časový odhad: 5-7 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Podle poslechu vyberte jedno slovo ze závorky, které patří do věty na prázdné místo ve větě. Pak si věty přečtěte.

Korpus cvičení:

1. Il n'est pas quatre? (heureux eux heures)
2. Il nepas de glace. (veux vous vrai)
3. On a eu pour toi! (pour peux peur)
4. Tu as été.....! (courage courageux courge)
5. Je n'enplus. (vos vous veux)
6. C'est vraiment.....! (ennui ennuyeux ennuyer)
7. Vous avez un..... . (télévision ordonner ordinateur)

Poslech vět je na webové stránce http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire1/eu3.htm .

Jiná verze:

1. J' mangé. (ai as ain)
2. Il n'a pas de..... (monter montagne monnaie)
3. C'est ennuyeux (vrai vraiment verte)
4. Tu.....les fêtes! (aimons aimes ai)
5. Il comprend le (france franche français)
6. Je.....quelqu'un ici. (contais cornais connais)
7. Elle.....les oranges (adore aime aimer)
8. Elle a déjà.....ans? (trois trente treize)
9. Ill'anglais. (enseignant enseigne enneige)
10. Il.....vraiment beaucoup! (nage nuage neige)

http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire1/ai3.htm

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, počítač, internet

Varianta: Pokud nemáme k dispozici počítač a internet, může učitel číst správné znění vět a studenti doplňují podle toho co slyší.

Poznámka 1: Je dobré poprvé pustit poslech celý bez vyplňování. Při druhém poslechu vždy po větě poslech na chvíli zastavit, aby studenti měli čas vyplnit slovo, které slyšeli. Pak vše pustit ještě potřetí, aby studenti mohli zkontrolovat své odpovědi.

Poznámka 2: Při společném čtení vět na závěr studenty opravujeme pouze tím, že špatně vyslovené slovo vyslovíme správně, v žádném případě nezdůrazňujeme, že udělali chybu.

3.1.4.2 Jak se slova liší?

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: rozvoj sluchové diferenciacce, schopností rozlišit podobné fonémy v podobně znějících slovech, rozvoj sluchové paměti

Časový odhad: 10-12minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce, při kontrole práce dohromady celá třída

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Poslouchejte pozorně slova, která učitel vyslovuje. Při druhém čtení je zapisujete jako diktát. Při třetím čtení si zkontrolujte co jste napsali. Nakonec slova společně zkontrolujte a podtrhete hlásky, jimiž se slova liší.

Korpus cvičení:

Příklady slov, které může učitel použít: (slova převzata z cvičení 3.1.2.7)

GÂTEAU	BATEAU
SAUTER	SAUVER
MIEL	CIEL
JURE	JUPE
LANCER	DANSER
BOISSON	POISSON
MONTER	MONTRER
ROUGE	BOUGE
SONNER	DONNER

Obrázek 14

Pomůcky: volný papír, psací pomůcky, seznam slov, které bude učitel číst

Varianta: Pokud učitel sežene podobné cvičení na zvukové nahrávce je možné ho použít.

Poznámka: Učitel musí číst pomalu a zřetelně. Obzvláště při druhém čtení musí dávat pozor, zda studenti měli dostatek času si slova zapsat.

3.1.4.3 Tleskni, když uslyšíš [i]

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním, mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciacce a sluchové paměti, zlepšování sluchové analýzy a syntézy

Časový odhad: 7-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě dohromady

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Tleskněte vždy, když uslyšíte ve větě samohlásku [i]. Pak si rozdejte text s těmito větami, přečtěte a podtrhujte slova, kde se vyslovuje [i].

Korpus cvičení:

Věty, které bude učitel číst:

Il cultive des tulipes.

Rue Victor Hugo dix.

Une minute de musique.

Il distribue des revues.

Il utilise ses instruments.

Tu y réussis.

Elle l'a vu en Tunisie.

L'industrie métallurgique.

Une minute de plus.

Il l'a vu ici.⁸⁹

Pomůcky: text s větami, psací potřeby

Varianta: je možno vyhledat v knihách jako DOHALSKÁ, a další 1991 i jiné věty, které by procvičovali jiné rozlišování fonémů.

Poznámka 1: Děti musí být předtím seznámeni jaký je rozdíl mezi fonémem [i] a [y]. Toto cvičení již musí být jako procvičování, ne výklad. Učitel musí číst zřetelně a velmi pomalu snažit se co nejvíce rozlišovat ve výslovnosti [i] a [y].

Poznámka 2: Při společném čtení vět na studenty opravujeme pouze tím, že špatně vyslovené slovo vyslovíme správně, nezdůrazňujeme, že udělali chybu.

3.1.4.4 Najdi slovo, které se bude rýmovat

Cílená jazyková aktivita: psaný a mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciacce a sluchové paměti, zlepšování sluchové analýzy a syntézy, abstraktního myšlení, vybavování slov

Časový odhad: 5 - 7 minut

Jazyková úroveň: A2

⁸⁹ Dohalská, Marie, Schulzová, Olga, Fonetika francouzštiny, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1991, str. 35

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě dvojice či malé skupinky

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Vyberte si z následujících slov 2 až 3 a vymyslete k němu slovo, které by se s ním rýmovalo.

Korpus cvičení:

Příklad FLEUR - BEURRE

BAGUE

NOUS

TROU

SÛR

LIRE

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Pokud si myslíme, že by to bylo pro studenty moc lehké či naopak těžké, změníme počet slov na který mají vymýšlet rým.

Poznámka: Studenti už musí mít značnou slovní zásobu, nemohou to být začátečníci.

3.1.4.5 La liaison

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním, mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciace a sluchové paměti, zlepšování sluchové analýzy a syntézy

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně, pak společná kontrola

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Poslechněte si nahrávku (zvuková příloha 1) a vnímejte pozorně slova, která se na sebe váží (tzv. liaison). Pak si nahrávku pusťte ještě jednou a vyznačte vázání mezi slovy do textu. Při třetím poslechu si zkontrolujte, zda jste označili správná slova a věty si přečtěte.

Korpus cvičení:

1. Ils adorent le café.
2. Les étudiants travaillent.
3. Il est deux heures.
4. Un petit enfant.
5. C'est très intéressant!

6. Tu vas chez elle?
7. Paul est un grand ami.
8. Elles arrivent bientôt?
9. C'est mon université.
10. Bon anniversaire!⁹⁰

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, přehrávač, nahrávku (zvuková příloha 1)

Varianta: Toto cvičení je těžké pro dyslektiky. V případě, že bychom věděli, že to nezvládnou, můžeme jim vázání vyznačit již v textu a jen chtít, aby podle nahrávky vnímali vázání slov a opakovali.

Poznámka 1: Je třeba pustit nahrávky nejméně třikrát. Ve druhém poslechu, kdy studenti vyznačují vázání (liaison) do vět, dělat pauzy mezi větami.

Poznámka 2: Při společném čtení vět studenty opravujeme pouze tím, že špatně vyslovené slovo vyslovíme správně, v žádném případě nezdůrazňujeme, že udělali chybu.

3.1.4.6 Présent x passé composé ?

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciaci a sluchové paměti, zlepšování sluchové analýzy a syntézy

Časový odhad: 5-7 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce, při kontrole společná práce

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Pozorně poslouchajte nahrávku (zvuková příloha 2) a podtrhněte větu, kterou slyšíte. Pak si nahrávku pusťte ještě jednou pro kontrolu. Nakonec si společně přečtete, jaké věty v nahrávce zazněly.

Korpus cvičení:

1. J'écris un message. / J'ai écrit un message.
2. Je choisis mon dessert. / J'ai choisi mon dessert.
3. Je visite Paris. / J'ai visité Paris.
4. Je dis bonjour à Lina. / J'ai dit bonjour à Lina.
5. Je finis mon travail. / J'ai fini mon travail.

⁹⁰ Mérieux&Loiseau, *Connexions 1*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 47

6. J'ai un problème. / J'ai eu un problème.⁹¹

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, přehrávač, nahrávka (zvuková příloha 2)

Varianta: -

Poznámka 1: Nahrávka je potřeba pustit nejméně dvakrát, s tím, že první poslech je třeba zastavovat po větách, aby měli studenti dost času podtrhnout správnou větu.

Poznámka 2: Při společném čtení vět studenty opravujeme pouze tím, že špatně vyslovené slovo vyslovíme správně, v žádném případě nezdůrazňujeme, že udělali chybu.

3.1.4.7 Tichá pošta

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním, mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciace a sluchové paměti

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: velká skupina cca 10-15 studentů

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Zahrajte si na tichou poštu ve francouzštině. Učitel vám pošeptá krátkou větu ve francouzštině a vy si jí mezi sebou pošlete dál. Poslední napíše větu, kterou slyšel (nebo spíš to, co rozuměl) na tabuli.

Korpus cvičení:

Např. věta typu:

Il s'est tu.

Il a dit.

Il salit.

Pomůcky: -

Varianta: -

Poznámka: Učitel si musí vymyslet vhodnou větičku či slovní spojení. Například ze spojení „Il s'est tu“ může vzniknout na konci „Il sait tout“, nebo z „Il a dit“ může vzniknout „Il a dû“, z „Il salit“ může vzniknout „Il salue“ atd.. Je vhodné dávat takové slovní spojení, kde záleží na precizní výslovnosti a zdůrazňovat třídu, ať se snaží velmi dobře vyslovovat.

⁹¹ Mérieux&Loiseau, *Connexions 1*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 89

Kapitola 3.4 obsahuje cvičení pro studenty s dyslexií zaměřená na výslovnost a fonetiku. Vzhledem k jejich znevýhodnění ve sluchové percepci a diferenciaci, která je snižovaná, často nerozlišují jemné nuance fonémů ve francouzštině. Je vhodné s nimi trénovat více poslechů a podle nich vyslovování problematických jevů v této oblasti.

Dyslektik z počátku bude dělat mnoho chyb, učitel by si však měl udržet stále pozitivní přístup se studujícími. Někdy stačí jen zopakovat zřetelně slovo se správnou výslovností a student se opraví sám.

V příští kapitole se budeme zabývat cvičeními zaměřenými na oblast morfologickou a syntaktickou.

3.1.5 Morfologie, syntax

Následující kapitola bude zaměřena na procvičování jevů morfologických a syntaktických.

3.1.5.1. Doplněná zájmena

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepcie, levoprávních očních pohybů, zrakové analýzy a syntézy, zrakové diferenciacie, logické myšlení

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce, společná kontrola

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Doplněte správná zájmena k tvarům sloves do růžových polí

Korpus cvičení:

	pars
	partons
	part
	partez
	pars
	partent

	veux
	voulons
	voulez
	veut
	veux
	veulent

	apprenons
	apprenez
	apprends
	apprend
	apprennent
	apprends

	écris
	écrivons
	écrivent
	écrit
	écris
	écrivez

Obrázek 15

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Učitel si může měnit slovesa podle toho, která potřebuje procvičit. Tato cvičení jsou vhodná zejména pro obtížně zapamatovatelná nepravidelná slovesa.

Poznámka: Jedná se jen o opakování již probraných sloves.

3.1.5.2 Shody jmen a sloves

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciace, logického myšlení, pozornosti

Časový odhad: 10 min

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Z daných slov sestavte větu a soustředte se na shodu mezi přídavným jménem a podstatným jménem a správně vyčasujte sloveso. Můžete volně pracovat s větou, přidávat slova ap., aby dávala smysl, ale vždy musí obsahovat daná slova z cvičení.

Korpus cvičení:

Singulier/pluriel	Substantif	Adjectif	Verbe
pluriel	café	noir	préparer
singulier	soleil	jaune	briller
pluriel	cérise	mûr	récolter

pluriel	fenêtre	fragile	casser
---------	---------	---------	--------

Obrázek 16

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, (kartičky se slovy v případě další varianty)

Varianta: Můžeme cvičení změnit tím, že slova napíšeme na kartičky a studenti nejprve budou muset sestavit podstatná jména, přídavná jména a slovesa k sobě podle významu. Potom z nich budou sestavovat věty.

Poznámka: -

3.1.5.3 Správná pozice COI či COD ve větě

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, logického myšlení, pozornosti

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce, společná kontrola

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Určete, zda v následujících větách je COI nebo COD na správném místě. Podle toho zaškrtněte Oui/Non. V případě, že věta je špatně, určete kde se má COD či COI ve větě nacházet.

Korpus cvičení:

	Oui	Non
Jean a le vu.		
Christophe lui vais téléphoner.		
Elle le connais.		
Il leur a répondu.		
Guillaume ne l'aime pas.		
La mère lui a écrit une lettre		
Je lui offrirai un cadeau.		

Ils peuvent le donner à son prof.		
-----------------------------------	--	--

Obrázek 18

Pomůcky: cvičení, psací potřeby

Varianta: -

Poznámka: -

3.1.5.4 Seřad' rozházené věty

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, logické myšlení, pozornost, automatizace slovosledu ve větě

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně či ve dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Seřad'te slova ve větě.

Korpus cvičení:

1. lui / ne / rien / Il / dit.....
2. demandé / avez /Vous / déjà / m'.....
3. parlé / Tu / leur / ne / pas / as.....
4. Je / rien / lui / donnerai / ne
5. t' / devrais /occuper / Tu.....
6. Je / l' /dernière / ai / envoyé / la semaine.....

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Můžeme použít jakékoliv jiné věty, avšak nepřiliš dlouhé a proházet slova. Je vhodné, aby se ve větách objevoval aktuálně probíraný gramatický jev (zde např. COI, COD), napomáhá to jeho automatizaci.

Poznámka: Pro lepší orientaci ve cvičení je vhodné první slovo ve větě označit velkým písmenem.

3.1.5.5 Dopln' slova

Cílená jazyková aktivita: porozumění čtenému, psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, logické myšlení, pozornost, automatizace slovosledu ve větě, procvičení slovních druhů

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Doplňte chybějící slova ve větách. Využijte nápovědy

Korpus cvičení:

Il	joue			regulièrement.		
Elle	triche	pendant				
Il	prépare	une				elle
Je	lui		demain			

Obrázek 19

Nápověda

prépositions + adverbe	substantif	articles	verbes	adjectif
pour matin	tests surprise piano	du les	téléphonerai	belle

Obrázek 20

Pomůcky: cvičení, nápověda, psací pomůcky

Varianta: Nápovědu můžeme rozstříhat na malé kartičky a studenti mohou doplňovat kartičky do textu.

Poznámka: Učitel na začátku musí vysvětlit slova, která student zná.

3.1.5.6 Klasické doplňovací cvičení

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, logického myšlení, pozornost, časové orientace, paměti, automatizace

Časový odhad: 7-10 min

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně či ve dvojicích

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Doplňte do vět správně vyčíslovaná slovesa ve správném čase.

Korpus cvičení:

Přítomný čas

- Tous les matins il (se lever)à 6h 30.
- Nous (allumer).....la radio chaque soir.
- Elle (prendre)les médicaments régulièrement.
- Est-ce que vous (vivre)toujours à Paris?
- Normalement, il (sortir).....son appartement à 7h.

Minulý čas (Passé composé)

- Les enfants (aller).....se baigner.
- Les étudiants (s'asseoir).....sur le marché.
- Le docteur (faire)tout son possible.
- On (devoir).....annuler la réunion.
- J'espère que tu (ne pas oublier).....d'acheter des filtres à café!

Budoucí čas (Future simple)

- Je pense qu'on (arriver).....assez tard.
- Vous (avoir)..... mon test mardi matin, c'est promis.
- Marie-Pierre (venir).....chez nous mardi soir?
- Ils ne (vouloir).....pas revenir l'année prochaine.
- Je ne (pouvoir).....jamais l'oublier⁹²

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: -

Poznámka: Studenti trpící dyslexií nemají problém s takovými typy cvičení, naopak jsou v nich úspěšní. Avšak velmi rychle zapomínají probranou látku. Po důkladném probrání passé composé či future proche po pár měsících již neví jak se tvoří. Čas od času je dobré jim dát souhrnné opakování časů, které již znají a na nich si utřídit jak se časy tvoří a jak se skloňují slovesa v daných časech.

Cvičení v kapitole 3.1.5 byla zaměřená na oblast morfologickou a syntaktickou. Zejména skloňování sloves, shody podstatných, přídavných jmen a sloves ve větě, trénování správného slovosledu ve větách atd.

V následující kapitole se budeme zabývat cvičeními zaměřenými na slovní zásobu.

⁹² Mérieux, Régine a Loisaueu, Yves, *Point par point, Exercices de grammaire française (cahier intermédiaire)*, Les éditions Didier, Paris, 1998

3.1.6 Slovní zásoba

Následující kapitola obsahuje cvičení pro dyslektiky zaměřená na oblast rozšiřování, opakování a automatizace slovní zásoby.

3.1.6.1 Podtrhni slova, která označují živé tvory

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, nácvik levoprávého pohybu očí, automatizace slovní zásoby, trénování vybavování významu slov z paměti, rozvoj citlivosti významu slov

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Podtrhněte slova, která označují živé tvory

Korpus cvičení:

maman, crayon, frigo, soleil, chien, lampe, ventre, garçon, brouillard, arbre, fleur, ourson, ordinateur, rose, ampoule, poubelle, ciel, fenêtre, médecin, porte, balcon, prof, danseuse, papier

jiné zadání: Podtrhněte slova, která znamenají nějakou činnost

écriture, stylo, voiture, lecture, départ, livre, verre, tableau, réflexion, réponse, cahier, achat, changement, photo, découvert, manifestation, camion, eau, flocon

Varianta 1 : Můžeme studenty nechat doplnit členy k jednotlivým slovům, pokud nebudou vědět, mohou použít slovník.

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Poznámka: Nejdříve učitel se studenty si společně přečtou slova a vysvětlí neznámá slovíčka, pak teprve budou moci začít pracovat podle zadání.

3.1.6.2 Hledej v dlouhých slovech slova kratší

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, rozvoj pozornosti, automatizace slovní zásoby

Časový odhad: 5 -10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Najděte v dlouhých slovech slova krátká.

Korpus cvičení:

Řešení:

immeuble		(meuble)
ferroviare		(fer)
ensoleillé		(soleil)
journaliste		(jour)(liste)(journal)

Obrázek 21

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Učitel si může změnit zadání slov podle toho jakou slovní zásobu se studenty probral.

Poznámka: Studenti musí znát krátká slova, která mají být řešením cvičení.

3.1.6.3 Najdi slova začínající na stejné písmeno

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, automatizace slovní zásoby, trénování vybavování významu slov z paměti

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě ve dvojicích či samostatně

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Pokuste se najít co nejvíce slov, která začínají danou souhláskou.

Korpus cvičení:

C – cuisine,.....

L – livre,.....

D – danser,.....

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, (slovník)

Varianta 1: Učitel může změnit cvičení tím, že změní souhlásky, kterými mají slova začínat.

Varianta 2: Pokud by toto cvičení bylo moc těžké, může učitel změnit postup cvičení. Nejprve nechá studenty přemýšlet samostatně. Pak těm, kteří mají dyslexii by mohl poskytnout slovník.

Poznámka: -

3.1.6.4 Najděte opačné slovo

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: automatizace slovní zásoby, trénování vybavování významu slov z paměti

Časový odhad: 3 minuty

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatná práce nebo ve dvojicích

Publikum: starší školní věk, pubescence, adolescence

Zadání cvičení: Najděte a zakroužkujte správnou dvojici opačných slov

Korpus cvičení:

- triste a) timide
 b) gaie
 c) fâché

- noir a) blanc
 b) pesimist
 c) rose

- gentil a) froid
 b) sympathique
 c) méchant

- doux a) facile
 b) lourd
 c) vite

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Učitel si může libovolně měnit cvičení tím, že v nich změní slovní zásobu.

Poznámka: -

3.1.6.5 Vytvořte slova ze slov

Cílená jazyková aktivita: psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciacce, nácvik levoprávého pohybu očí, automatizace slovní zásoby, trénování vybavování významu slov z paměti

Časový odhad: 10 – 15 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po dvojicích či malých skupinkách

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Z jednotlivých písmen daných slov, vytvořte slova, která budou daným písmenem začínat. (viz příklad)

Korpus cvičení:

Příklad: *MOT - la moto, l'oreille, le travail*

MER.....

LIVRE.....

ARBRE.....

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Můžeme vybrat jiná slova.

Poznámka: Toto cvičení může být pro dyslektika těžké, proto je lepší nechat je pracovat ve dvojicích či skupinkách. Při individuální výuce můžeme mírně studentovi radit, nebo spíše jen naznačovat, předvádět, kreslit, ale student by měl vyslovit slovo sám.

3.1.6.6. Vyber slovo, které nepatří mezi ostatní

Cílená jazyková aktivita: čtení s porozuměním, psaný projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, levoprávého pohybu očí, automatizace slovní zásoby, trénování vybavování významu slov z paměti, pozornost

Časový odhad: 5 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně

Publikum: starší školní věk, pubescenti

Zadání cvičení: Najděte a podtrhněte slovo, které do uvedené řady slov nepatří

Korpus cvičení:

1. le bras, le ventre, le genoux, le pull, la tête, le doigt, les yeux
2. le pull, la jupe, l'écharpe, le jeans, les cheveux, la chemise, le manteau
3. le nuage, le soleil, la rue, le verglas, le brouillard, le ciel, la pluie

4. le prof, l'élève, le livre, le cahier, la bière, le crayon, le tableau, l'ordinateur

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky

Varianta: Můžeme vybrat slova z jiných oblastí, které jsme se studenty probírali a potřebujeme je procvičit.

Poznámka: -

Kapitola 3.1.6. byla cílena na cvičení procvičující slovní zásobu. Procvičování slovní zásoby je pro dyslektiky velmi důležité vzhledem k jejich zhoršenému vybavování slov z paměti.

Další kapitola bude zaměřena na rozvoj řečových dovedností u studentů s dyslexií.

3.1.7 Mluvený projev

Tato kapitola bude zaměřena na procvičování mluveného projevu. Tyto aktivity by mohly ozvláštnit hodinu a mohli by být pro studenty cvičením a zábavou zároveň.

3.1.7.1 Vyprávěj podle obrázku

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj řečových produktivních dovedností, automatizace vybavování slov, nácvik tvoření vět, aplikace gramatických pravidel

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě po dvojicích, nebo malé skupinky

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Tvoř věty, s využitím obrázků a pomocných slov.

Korpus cvičení: obrázek viz Příloha 7

Pomocná slova k obrázkům: faire la cuisine, voler, un oiseau, la maison, un balançoire, se balancer, courir, une voiture

Pomůcky: obrázek, pomocná slova

Varianta: Můžeme vzít jakýkoliv jiný obrázek do hodiny podle slovní zásoby, kterou zrovna probíráme.

Poznámka: -

3.1.7.2 Archa Noemova

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj produktivních řečových dovedností, automatizace vybavování slov, nácvik tvoření otázek, opakování slovní zásoby

Časový odhad: 7 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: celá třída

Publikum: starší školní děti, pubescenti

Zadání cvičení: Každý student dostane kartičku, kde je napsáno, jaké zvíře představuje ve hře. Dále jsou na ní napsaná dvě zvířátka, jedno, které má stát před ním a jedno za ním. Studenti mají sestavit frontu do archy Noemovi, která je ovšem daná předem. Studenti musí chodit po třídě a ptát se francouzsky kdo je jaké zvíře a podle toho vytvořit řadu.

Korpus cvičení:

Kartička může vypadat takto:

Tu es un OURSON, devant toi, il y a une GIRAFE derrière toi, il y a un ÉLÉPHANTE
--

Obrázek 22

Pomůcky: kartičky

Varianta: Vše může probíhat i jako soutěž mezi dvěma skupinami (dva soubory kartiček), ale je potřeba mít dostatek místa.

Poznámka: Je potřeba mít dostatek prostoru, nebo si ho ve třídě udělat. Učitel by měl na začátku určit, kde fronta bude začínat (kde bude vchod do archy Noemovy), většinou asi u katedry.

3.1.7.3 Obrázek podle diktátu

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj řečových produktivních dovedností, opakování slovní zásoby, automatizace vybavování slov

Časový odhad: 5-10 minut

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, celá třída

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Na základě vašich představ a vašeho popisu učitel vytvoří na tabuli obrázek nějaké osoby. Budete mu diktovat, jak dotyčná osoba vypadá, co má za oblečení

atd.. Když bude obrázek dokončen, vyzve učitel studenty, aby mu nyní stejným způsobem říkali, které části má smazat. Cílem je, aby celý obrázek z tabule zmizel.

Korpus cvičení: -

Pomůcky: tabule, křída

Varianta: Můžeme hrát i variantu bez mazání, pokud nemáme dostatek času.

Poznámka: -

3.1.7.4 Tajemná osoba

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj řečových produktivních dovedností, opakování slovní zásoby, automatizace vybavování slov

Časový odhad: 5- 10 min

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: dvě velké skupiny ve třídě

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Rozdělte se na dvě skupiny ve třídě. Jeden z každé skupiny půjde za dveře. Mezitím si skupiny vyberou jednu osobu ze svého středu. Každý se rychle podívá, co má tato osoba na sobě. Pak zavolejte studenty z chodby. Ti musí ve svých skupinkách zjistit, kdo je hledaná osoba podle kladených otázek mířených na oblečení. Ostatní mohou odpovídat jen OUI/NON.

Korpus cvičení: -

Pomůcky: -

Varianta 1 : Když správně uhádne tajemnou osobu, můžeme poslat dalšího za dveře a hrát znovu.

Varianta 2: Skupiny mohou i mezi sebou soutěžit, která skupina dřív uhodne svoji tajemnou osobu.

Poznámka: Třídu záměrně dělíme na dvě skupiny, aby padl ostych studentů, kteří byli posláni za dveře se ptát na tajemnou osobu před celou třídou. Obzvláště dyslektiky může blokovat strach z neúspěchu při mluvení přede všemi. Je to těžší na organizaci třídy pro učitele, ale děti se nebudou bát mluvit.

3.1.7.5 Program na víkend

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: rozvoj řečových produktivních dovedností, automatizace slovní zásoby, procvičení Future simple (nebo Conditionnel)

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, dvojice ve třídě

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Na základě přehledu programů kin, divadel a koncertů rozdaných učitelem, sestavte svůj kulturní program na víkend. Sdělte si navzájem ve dvojici, kterou kulturní akci byste navštívili. (Používejte Future simple, nebo Conditionnel)

Korpus cvičení: -

Pomůcky: přehled programů kin, divadel, koncertů (dá se vytisknout z internetu aktuální)

Varianta: Když si dvojice navzájem sdělí své plány, můžeme se pro kontrolu pak zeptat jednoho z dvojice, kam by šel ten druhý o víkendu.

Poznámka: Učitel musí během práce studentů mezi nimi chodit, poslouchat, opravovat je, být jim nápomocen. Jinak také hrozí, že studenti začnou mluvit česky o úplně jiných věcech.

3.1.7.6 Najděte pomocí otázek rozdíly na obrázku

Cílená jazyková aktivita: mluvený projev

Cíl cvičení: nácvik zrakové percepce, zrakové paměti, zrakové diferenciacce, rozvoj řečových produktivních dovedností

Časový odhad: 10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě dvojice

Publikum: starší školní věk, pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Studentům do dvojic rozdáme obrázky, které jsou téměř totožné (viz Příloha 8 a 9). Jeden ve dvojici má jeden obrázek a druhý má jeho pozměněnou kopii. Obrázky si navzájem neukazují. Snaží se najít rozdíly mezi nimi a to tím způsobem, že se navzájem ptají např. „Est-ce qu'il y a un avion sur ton image?“ Odpověď je možná pouze „oui, non“.

Korpus cvičení: viz Příloha 8 a 9

Pomůcky: obrázky

Varianta: -

Poznámka: Studenti budou mít tendenci označovat si rozdíly do obrázků. Pokud chce učitel kopie zanechat pro další použití, musí požádat studenty předem, aby do obrázků nic nepsali. Studenti si pak musí rozdíly zapisovat.

Kapitola 3.1.7 pojednávala o procvičování řečových dovedností zábavným způsobem.

Další kapitola bude zacílena na poslech s porozuměním.

3.1.8 Poslech s porozuměním

Kapitola 3.1.8 je zaměřená na poslechová cvičení. Poslechy obecně pro dyslektiky jsou těžké díky jejich narušené sluchové percepci. Vybírejme proto ta cvičení, která budou mít podpůrný materiál (obrázek, tabulku, zaškrťování odpovědí atd.). Studentovi pouze podpůrný materiál napoví o obsahu poslechu a bude se lépe soustředit na poslech.

3.1.8.1 Poslech s obrázky

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepcie, rozvoj sluchové diferenciacie a sluchové paměti

Časový odhad: 5-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Pozorně poslouchajte nahrávku (Zvuková příloha 3) a dívejte se na obrázky ve cvičení (Příloha 10). Pak si poslech pust'te ještě jednou a přiřaďte každou větu k obrázku podle jejího smyslu. Při třetím poslechu si zkontrolujte své odpovědi.

Korpus cvičení: viz Příloha 10

Pomůcky: cvičení (Příloha 10), psací pomůcky, nahrávka (Zvuková příloha 3), přehrávač

Varianta: -

Poznámka: Učitel by měl pustit poslech nejméně dvakrát, spíše až třikrát. Při poslechu, kdy studenti přiřazují větu k obrázku je dobré nahrávku po větách pozastavovat, aby měli dostatek času si poznačit své odpovědi.

3.1.8.2 Rozliš v jakém čase mluví

Cílená jazyková aktivita: Poslech s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciacce a sluchové paměti

Časový odhad: 7 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, ve třídě samostatně

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Nejdříve si poslech (Zvuková příloha 4) jen poslechněte a zkuste mu co nejvíce porozumět. Při druhém poslechu zaškrtněte v tabulce, zda věty jsou v přítomné čase, v minulém čase či v budoucím.

Korpus cvičení:

	1	2	3	4	5	6	7	8
Parle du passé								
Parle du présent								
Parle de l'avenir								

Obrázek 23

Pomůcky: cvičení, psací pomůcky, nahrávka (Zvuková příloha 4), přehrávač

Varianta: -

Poznámka 1: Učitel by měl pustit poslech nejméně dvakrát, spíše až třikrát. Při poslechu, kdy studenti zapisují větu do tabulky je dobré nahrávku po větách pozastavovat, aby měli dostatek času si poznačit své odpovědi. Tabulku je vhodné barevně odlišit. Dyslektik si může špatně vyznačit odpověď jen kvůli tomu, že se špatně orientuje v tabulce.

Poznámka 2: Odlišení časů jen podle zvukové nahrávky je těžké pro studenty s dyslexií. Je vhodné před cvičením zopakovat tvoření časů, obzvláště zdůraznit zvukovou podobu passé composé a future proche. (Tu as parlé x tu vas parler je pro dyslektiky často nerozlišitelné.)

3.1.8.3 Doplnění „bublin“ v dialogu podle poslechu

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciacce a sluchové paměti

Časový odhad: 7-10 minut

Jazyková úroveň: A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, celá třída

Publikum: pubescenti, adolescenti

Zadání cvičení: Poslechněte si vždy část dialogu a soustřed'te se na část, kterou máte doplnit. Při druhém poslechu se vám objeví výběr a můžete si vybrat „bublinu“ s chybějící větou, kterou máte doplnit. Pak vám program opraví odpověď a dialog pokračuje dál. Takto doplňujete až do konce cvičení.

Korpus cvičení: viz internetové stránky

http://www.tapis.com.au/studentbook1/unit15/u15_situation_a02.asp

Pomůcky: počítač, promítač ve třídě

Varianta: -

Poznámka 1: Ve cvičení jsou namalovaní dva muži, kteří hovoří o tom, co budou dělat o víkendu. Jeden vždy má u úst bublinu s tím co říká a druhý má prázdnou bublinu. Tu mají žáci vybrat podle toho co slyší z pravého sloupce, kde je seznam bublin s různými větami.

Poznámka 2: Na začátku je třeba důkladně vysvětlit studentům zadání cvičení, aby věděli co se od nich požaduje.

3.1.8.4 Opačné povely

Cílená jazyková aktivita: poslech s porozuměním

Cíl cvičení: nácvik sluchové percepce, rozvoj sluchové diferenciacie a sluchové paměti, procvičení imperativu

Časový odhad: 3 minuty

Jazyková úroveň: A1/A2

Počet studentů/žáků: individuální výuka, celá třída

Publikum: starší školní věk, pubescenti

Zadání cvičení: Poslouchejte povely učitele a udělejte přesný opak. Například při povelu „levez-vous“ se musíte posadit.

Korpus cvičení: -

Pomůcky: -

Varianta: Motivací může být krátké vyprávění nebo pohádka o ženě, která dělala vše přesně naopak než její muž.

Poznámka: Učitel si musí připravit povely dopředu a přizpůsobit je charakteru učebny a počtu dětí ve třídě.

Tato kapitola obsahovala příklady poslechových cvičení určených pro studenty s dyslexií. Učitelé by měli vybírat poslechová cvičení pro tyto studenty tak, aby se nejednalo o volný poslech, s převyprávěním obsahu na konci. Taková cvičení by dyslektik nezvládl a zbytečně by ho to demotivovalo. Měl by mít nějaký podpůrný materiál, musí se jednat o doplňování chybějících slov do textu, výběr mezi tvrzeními, apod. Další kapitola bude případovou studií mé studentky, která trpí dyslexií.

3.2 Případová studie studentky s dyslexií

Následující kapitola bude případovou studií jedné studentky francouzštiny s dyslexií a dysortografií. Nejdříve zazní informace k základním údajům o studentce, k popisu sběru dat, o rodinném zázemí, o její zdravotní anamnéze, o její vzdělávací anamnéze, stručné shrnutí zprávy z Pedagogicko-psychologické poradny a nakonec o našich soukromých kurzech. Tyto informace jsou důležité k pochopení toho, co může ovlivňovat Aničku a jaký to může mít vliv na její poruchu učení. Dále bude část věnovaná našim společným hodinám a na závěr i rozhovor s Aničkou.

Základní údaje o studentce

Studentce je osmnáct let, po vzájemné shodě jsme se domluvili, že budeme používat v této práci pseudonym, nazývejme ji tedy Anička. Anička je studentkou Taneční konzervatoře v Praze a příští rok bude maturovat. Mimo jiných předmětů by ráda maturovala i z francouzského jazyka, výuka anglického jazyka je pro ni ještě obtížnější.

Popis sběru dat

Informace k této případové studii byly shromážděny hlavně na základě našich společných hodin, dále mi Anička poskytla s jejím souhlasem a se souhlasem rodičů její zprávy ze Speciálně pedagogického centra (dále již jen SPC) a Pedagogicko-psychologické poradny (dále již jen PPP) pro účely této práce (viz Příloha 11, 12, 13). Další informace vyplývají s rozhovorů v hodinách s Aničkou a krátkými rozhovory s jejími rodiči před začátkem a po skončení hodiny.

Rodinné zázemí

Anička vyrůstala v úplné rodině, ve které žije dodnes. Rodina se zdá být harmonická a fungující. Má jednu starší sestru, ta už ale s rodinou nebydlí. Anička tedy bydlí s rodiči

sama. Maminka Aničky podniká s nábytkem a tatínek je fitness trenér ale matce vypomáhá v jejich společné firmě s nábytkem. Sestra vystudovala obchodní akademii a nyní se živí jako účetní. Dalo by se říci, že Anička má tedy pozitivně působící prostředí na její studium díky rodičům, kteří její vzdělání podporují a pomáhají ji v překonání jejích obtíží s učením.

Zdravotní anamnéza

Anička prodělala v dětství jen samé běžné dětské nemoci. Netrpěla žádnou vážnou chorobou. Dnes ji trápí jen časté infekční nemoci z důvodu snížené imunity a proto i má zvýšené omluvené hodiny ve škole. Je to ale stále v mezích normy. Její zdravotní stav na studium nemá většího vlivu.

Vzdělávací anamnéza

Anička do páté třídy navštěvovala základní školu. Již na základní škole mívala téměř vždy známky z českého jazyka na vysvědčení za tři. Z matematiky většinou dvojku, ale od té doby, co se v matematice začalo „počítat s písmeny“, tak spíše trojky a jednou dokonce čtyřku. Po té složila přijímací zkoušky na Taneční konzervatoř v Praze, kde studuje dodnes. Z českého jazyka má pořád trojky, s výjimkou letošního pololetí, kdy dostala dvojku. Z anglického jazyka má taktéž trojky. Z francouzského mívá dvojky, díky doučování. Toto pololetí dokonce měla známku z francouzštiny mezi jedna až dva, což jí motivuje k tomu, aby měla na konci roku jedničku. Matematiku již poslední čtyři roky nemá. Z ostatních předmětů má jedničky, dvojky a pár trojek. U Aničky není vidět markantní rozdíl ve známkách z jazyků a z matematiky, jak je to často uváděno v literatuře u dyslektických studentů. Nejdříve rozdíl byl jen o stupeň, ale když se začalo počítat s písmeny, stav se vyrovnal.

Shrnutí zprávy z SPC a PPP

Před základní školou měla rok odklad. Byla vyšetřena na základě žádosti rodičů a doporučení psychologa. Dle sdělení třídní učitelky měla Anička výkyvy v udržení pozornosti a obtížně četla. Poruchu pozornosti však nemá, pozornost je však snadno odklonitelná a kolísavá. Anička byla vyšetřena poprvé už na základní škole v roce 2001 (ve druhé třídě) v SPC a docházela na speciální cvičení pro dílčí oslabení v optické a akustické oblasti. Bylo shledáno, že se jedná o dívku průměrně až mírně nadprůměrně nadanou.

Ve čtvrté třídě (v roce 2003) byla zjištěna zkřížená lateralita, píše pravou rukou, má méně vyhraněnou pravorukost. Písmo bylo méně úhledné, především tam, kde bylo vázáno na výkon. Četla pomalým tempem, nejistě. Občas chybovala, ale chyby nevnímala. Rozuměla však smyslu toho co četla. Byla potvrzena dyslexie s menšími obtížemi dysortografického rázu. Orientační test z učiva českého jazyka ze 3. třídy základní školy prokázal malou znalost gramatického učiva, nepamatovala si a ani je nedokázala aplikovat v praxi. Bála se neúspěchu, než by se spletla, raději nenapsala nic. Matematický test vypracovala bez problémů, správně. V průběhu vyšetření byl pozorován pokles koncentrace a patrná únava. Byla dohodnuta speciální cvičení v SPC, na které Anička musela docházet.

V roce 2005 Anička navštívila PPP. Bylo shledáno, že v sešitech často píše foneticky, méně obvyklá slova zkomolí a že zápisy ze zeměpisu a přírodopisu nestíhá. Schopnost sluchové percepce v té době odpovídal normě, slabší byla vizuální percepce. V písemném projevu, zvláště když se soustředila na obsah psaného, vynechávala znaménka, někdy zaměnila písmena (m-n, t-d, měkkou a tvrdou slabiku). Nedokázala aplikovat gramatická pravidla, která v této době již dobře znala. Čtení odpovídalo defektu. Čtení pro ni bylo činností, kterou prováděla nerada, pomalu, s patrným úsilím, domýšlela si a pořád slova. Věděla však co čte. Zjištěn slabší jazykový cit a snadnější unavitelnost. PPP potvrdila výrazné dyslektické obtíže s rysy dysortografie. Bylo požadováno po učitelích ponechání většího časového prostoru pro opravu písemných prací a přečtení zadání, nezahrnování specifické chybovosti do klasifikace, doplňující (opravná) zkoušení u tabule, využívání tabule pro zápis např. zeměpisných pojmů, aby nedošlo k jejich chybnému napsání a fixaci. PPP žádala ve své zprávě do školy o citlivý přístup v souladu s vyhláškou č.72 a 73 Školského zákona z roku 2005.

Poslední vyšetření v PPP Anička podstoupila v roce 2010. Při těchto posledních testech bylo zjištěno, že sluchová diferenciací je poměrně dobrá, sluchová analýza bez nápaditostí, sluchová syntéza však neodpovídá věku a normám, zůstává nezralá. Výrazně snižena je i zraková diferenciací. Test zrakového vnímání ukazuje na defekt, objevují se statické a kinetické inverze, záměna tvarově podobných písmen a přehazování pořadí grafémů. Byl potvrzen stále snížený jazykový cit. Čtení je podprůměrné, objevuje se i dvojí čtení a přeskakování řádků. Má tendence k odhadu textu a tím ji někdy uniká i smysl čteného textu. Písemný projev je upravený a čitelný. V diktátu se objevují specifické chyby (vynechaná písmena ve slovech, záměny zvukově podobných písmen, vynechává diakritická znaménka a chybuje v interpunkci). Závěr zprávy je následující

„Přetrvávající specifická porucha učení – smíšená forma dyslexie a dysortografie při průměrných až mírně nadprůměrných intelektových schopnostech.“

Dále doporučují při práci s Aničkou postupovat po menších celcích, často opakovat, používat tabulky, přehledy pravidel pravopisu. Požadují zohlednit individuální tempo práce, případně hodnotit to, co stihne. Doporučují ověřování pochopení zadání, či instrukce a nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením. (viz Příloha 11, 12, 13)

Společné hodiny

Společné hodiny máme jednou týdně o víkendu hodinu a půl. Individuální výuku si Anička zvolila z více důvodů. Výklad v hodinách francouzštiny ve škole nestačil, nerozuměla výkladu a chtěla, aby jí učivo bylo vysvětleno srozumitelně. Přes týden je natolik vytížená takovým způsobem, že možnost výuky v jazykových školách není možná (od rána do šesti večer je ve škole). Její týdenní program ji tak unaví, že by se nedokázala už na další výuku soustředit. Proto se konají naše hodiny v sobotu dopoledne.

Anička je svědomitá studentka, alespoň co se francouzského jazyka týká. Individuální výuku měla již od roku 2009 a od října roku 2011 se učíme spolu. Studium francouzštiny ji baví a jak sama říká, je to asi jediný předmět, na který se opravdu učí. Ale i tak má známky v ostatních předmětech docela dobré. Její nejhorší známkou na vysvědčení jsou trojky. Z francouzštiny měla v pololetí lepší dvojku, tvrdí, že je to kvůli doučování, ale bezpochyby i kvůli jejímu zájmu a velké snaze.

Studentka má k francouzštině velmi kladný vztah a dokonce si sama kupuje knížky z edice „Lecture facile“ a snaží se je číst. Někdy se ve volném čase dívá na internet na videa ve francouzštině a když tomu sama nerozumí, požádá mě pak, abychom si vysvětlily obsah.

Látku, kterou probírají ve škole prohlubujeme a upevňujeme v našich hodinách a ještě probíráme učivo navíc, takže Anička často vysvětluje gramatiku svým spolužačkám ve škole, které zrovna látku nepochopily.

V prvních měsících naší společné výuky jsem používala normálních výukových metod, normálních cvičení z učebnice (převážně Connexions 1 nebo její školní učebnice On y va). Informaci, že o Aniččině specifické poruše učení mi byla sdělena již od předchozí lektorky, která se však její dyslexií příliš nezabývala. Jen mi sdělila, že je třeba postupovat pomaleji než s jinými studenty. Během těchto prvních měsíců jsem přesně nevěděla, jak se na hodiny připravovat. Neměla jsem žádné zkušenosti se studentem, který má dyslexii. Proto jsem se připravovala jako na hodiny s jinými studenty, jen jsem

dodržovala pravidlo poskytnutí dostatku času na cvičení, srozumitelného a jednoduchého vysvětlování a ověřování porozumění instrukcí a zadání. Snažila jsem se soustředit na to, jak se dyslexie projevuje a co Aniče činí problémy. Považovala jsem to za důležité, abych se seznámila s projevem poruchy učení. Jestliže budu znát projevy, budu více schopná výuku přizpůsobit či změnit.

Specifické chyby

Chtěla bych uvést specifické chyby u Aničky, které jsem si zaznamenala či zapamatovala během našich hodin.

Jsou to například následující chyby:

- Téměř vždy zapomíná apostrofy **l'hiver** napíše jako **le hiver**; **tu l'as vu** jako **tu le as vu** atd. I když toto pravidlo bezpečně zná.
- Slovesa, která znějí podobně různě zaměňuje s jinými které zná ve francouzštině, nebo je komolí. Např. **rentrer** čte jako **rentrendre**, **retourner** čte jako **retourmer**, **montrer** čte jako **monter** atd.
- Vlastní jména při čtení zamění za jiná podobně jména, nebo taktéž zkomolí. Např. **Mathias** čte jako **Mathilde** apod.
- nečte téměř nikdy nebo špatně **liason**, přestože toto pravidlo zná
- Když píše, téměř vždy zapomíná **diakritická znaménka**, nebo je zaměňuje.
- Při čtení zaměňuje **article défini masculin/ féminin**: místo **le** čte **la** a naopak, v množném čísle **les** se stává **le**
- Dále při čtení zaměňuje podobná slova; místo **apprennons** čte **appartenons**, místo **ampoule** čte **allume**, místo **obéir** čte **oublier**, místo **lit/lire**, **respirer/repérer** a místo **ou** čte **au**.
- Zaměňuje smysl výrazů **facile** a **difficile**. Nikdy si není jistá jaký význam má které slovo, přestože jsme si to již mnohokrát vysvětlovali.
- Kinetickou inverzi navíc spojenou deformováním slova jsem u ní spatřila například při čtení slova **chambre**, místo něj čte **marche**.
- Dále zaměňuje slova, která spolu zdánlivě nesouvisí, jen se spolu rýmují. Místo **lampe** čte **temps** atd.
- Při čtení někdy zaměňuje **p-b**. Například místo **impossible** přečte někdy **imbossible**.

- Pravidelně místo **semaine** čte **samedi**, přestože sama o této chybě ví a byla na ni několikrát upozorněna.
- Těžce vyslovitelná slova jsou pro ni opravdovým problémem například slovo: **brillera**, nebo **les éclaircies**.
- Špatně se orientuje v textu. Pokud pod textem jsou nějaké otázky na porozumění textu, musím jí ukázat odstavec, kde má hledat odpověď. Špatná orientace v textu se zlepšila po očíslování řádek.
- Čtení je nejisté, trhané, občas se stane, že přeskočí slovo či řádek.
- Někdy píše foneticky, když přesně neví, jak se které slovo píše.

Příklad jejího psaného projevu viz Příloha 14. Tento krátký psaný projev měla Anička za úkol záměrně, chtěla jsem, aby měla na něj dostatek času a klidu. Měla napsat dvě, tři věty o tom, jak vidí svoji budoucnost za pár let. Můžeme v něm vidět, že psaní je velmi nejisté, je v něm mnoho škrtanců. Pod kterými můžeme vidět některé původní chyby, které si Anička opravila, nebo které jsem opravila já (Ne však všechny, při opravě celého textu by byl ještě více nesrozumitelný. Proto jsme zbytek textu opravily v hodině na vedlejší papír). Slovo „ensuite“ je pokaždé špatně a pokaždé jinak. Anička si některá slova hledala ve slovníku na internetu, proto se tam vyskytují slova, která do ve větách nedávají žádný smysl (př. **je serai graduation** pro **je passerai le bac**, **concurrence** pro **concours**, **je déplacerai** pro **je déménagerai** aj.). Můžeme si i všimnout typické chyby vynechání shody podstatného jména a přídavného **l'année prochain**, či špatně určeného členu **un année** nebo **tous les monde**. Na psaní je vidět nepozornost, roztržitost a slabý jazykový cit. Psaný projev je Aničky slabé místo, ale o tom viz níže.

Silné a slabé stránky

V této části bych ráda zmínila postřehy z mého pozorování, Aniččiny silné nebo naopak slabé stránky. Na základě tohoto pozorování jsem později začala navrhopat speciální cvičení a více jsem se věnovala tomu, abych s Aničkou pracovala efektivně.

Gramatická cvičení

Anička velmi dobře zvládá cvičení, kde se doplňuje jen jedno slovo do věty, nejčastěji vytvořit správný tvar slovesa v určitém čase, který je ovšem předem daný.

Pokud má sama podle kontextu poznat jaký čas má použít a k tomu vymyslet správný tvar slovesa v daném čase, zákonitě udělá chybu. To mě tedy dovedlo k myšlence, že jsou vhodná cvičení zaměřená jen na jednu věc, tak jak je to například ve cvičení 3.1.5.1 nebo 3.1.5.6.

Z mého pozorování vyplynulo, že nejtěžší jsou cvičení, kde se mají doplňovat slova z daného výběru do vět podle kontextu, přičemž slovo se musí vložit ve správném tvaru, aby věta byla gramaticky správně. Student se tedy musí soustředit nejen na smysl vět, ale i na všechny gramatické záležitosti, aby slovo doplnil do věty ve správném tvaru. Z tohoto důvodu je lepší, aby buď již bylo dáno, které slovo má být ve větě (např. v závorce u věty) a jen se soustředil na správný tvar, nebo aby slova ve výběru byla již ve správných tvarech a student jen vybíral slova podle kontextu vět a nepřemýšlel nad jejich tvarem. Tím, že se student takto soustředí jen na jeden jev, udělá méně chyb a zároveň si tím automatizuje i ostatní gramatické jevy jazyka, které jsou obsaženy ve cvičení, ale nejsou prvotním cílem cvičení. Samozřejmě musíme i přemýšlet o motivační stránce, když cvičení jsou jednodušší a student je zvládá dobře, motivuje ho to opět k dobrému výsledku i v další práci.

Čtení s porozuměním

Silnou stránkou ve výuce (kromě gramatických cvičení) je podle mého názoru čtení s porozuměním. Jsou na něm samozřejmě patrné známky její poruchy učení. Čte pomalu a nejistě, přeskakuje slova a řádky, ale narozdíl od většiny dyslektiků téměř vždy ví co čte a rozumí smyslu textu. Dokonce i v tak těžkém cvičení jako je 3.1.2.3. Ale i přesto jsou vhodná cvičení na čtení zaměřená na nácvik zrakové percepce, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti (viz kapitola 3.1.2.). Lepší čtecí mechanismus zefektivňuje celé studium (nejen studium cizích jazyků), proto jsou tato cvičení důležitá. Při práci s dyslektiky se doporučuje používat kratší texty ve výuce cizích jazyků, avšak ve středoškolské výuce nemůžeme neustále používat jednoduché texty. Pokud se rozhodneme pracovat s delšími texty, měli bychom je graficky upravit nebo alespoň očíslovat řádky (viz cvičení 3.1.2.4). Při čtení dlouhých takto neupravených textů Anička si často smysl vět domýšlela a většinou špatně.

Pravopis

Pravopis je Aničky velmi slabou stránkou. Často doslova odhaduje, jak se které slovo ve francouzštině píše a někdy ho dokonce napíše foneticky. Velmi se mi osvědčila

cvičení typu 3.1.3.2.2, kde musí podle obrázku u kterého je výběr několika velmi podobných slov, vybrat to, které je správné. Slova se liší v malých detailech, musí tedy dobře znát, jak se dané slovo píše. Na poprvé jsou odpovědi většinou špatně, pokud ale cvičení provedeme později znovu, uvidíme pokroky. Navíc tímto cvičením trénuje svoji patrně nejpostiženější oblast, zrakovou diferenciaci a zrakovou paměť. Obrázky u slov mají významný podíl na tom, že se jim slova uloží do paměti.

Slovní zásoba

Anička má problém s aktivním vybavováním slovní zásoby. Na její jazykovou úroveň A1 až A2 má velkou slovní zásobu, ta je ale spíše pasivní. Většinu slov v textu rozumí. Má-li však spontánně mluvit bez přípravy, vybavování slov je pro ni problémem. Například zeptám-li se co dělala o víkendu, začne váhat s odpovědí a začne se mě ptát jak se která slova řeknou francouzsky, přestože je zná. Proto pokládám za důležité procvičovat důkladně u dyslektiků slovní zásobu a nespolehat na to, že se doma naučí z paměti seznam slovíček, který byl probrán v hodině a budou si ho příště pamatovat. K tomu by měla sloužit cvičení podobná jako jsou v kapitole 3.1.6.

Ještě většího efektu dosáhneme, když procvičovanou slovní zásobu v zápětí použijeme právě v krátké jednoduché konverzaci.

Mluvený projev

Jak již bylo řečeno mluvený projev nepatří mezi Aniččiny silné stránky. Je to dáno již zmíněným důvodem, že aktivní vybavování slov v konkrétní aplikaci ve větě s kombinací s gramaticky správným tvořením věty je těžké i pro studenty bez dyslexie. Navíc Anička má strach, že se dopustí chyb, proto někdy její mluvený projev je horší než jsou její opravdové jazykové kapacity. Pro procvičování mluveného projevu by student měl mít nějakou oporu ve cvičení. Pro Aničku je těžké mluvit bez přípravy, bez nějaké opory, struktury. Mělo by se jednat o jednoduché komunikační situace (viz kapitola 3.1.7). Je nevhodné zadávat dyslektikovi úkoly typu, aby mluvil tři minuty o své rodině. Dáme-li studentovi jednoduchou kostru o čem má mluvit (např. Famille: mère – âge, profession, loisirs; père - âge, profession, loisirs; soeur ou frère - âge, profession/étude, loisirs.), seznam dalších slov které by se mu mohly hodit (např. slovíčka na profese, koníčky) a sami mu krátce předvedeme co se po něm chce, je pak schopen mluvit dvě, tři minuty o své rodině sám.

Paměť

Pasivní paměť není jen záležitostí slovní zásoby, zhoršená paměť se týká i ostatních oblastí jazyka. Platí to i v gramatice. Jestliže s Aničkou proberu jeden gramatický jev důkladně a jsem přesvědčena, že ho ovládá velmi dobře, zjistím, že za pár měsíců ho již neumí. Například v listopadu loňského roku jsme probíraly společně passé composé, byla jsem přesvědčena, že ho ovládá. Domnívala jsem se, že ví, jak se tvoří, která slovesa se pojí s avoir a která s être. Znala i tvary přičestích minulých u pravidelných i nepravidelných sloves. Po malém opakování po třech měsících jsme zjistily, že Anička neví, jak se passé composé tvoří. Proto doporučuji vyhradit si v hodině tři až pět minut na lehká krátká cvičení na opakování probraných časů a jiných gramatických jevů viz cvičení 3.1.5.6. Stačí se na konci hodiny zeptat, jak se tvoří future proche (nebo passé composé). Požádat, aby vytvořila nějakou krátkou jednoduchou větu, kde by si použila future proche (passé composé). Nebo se zeptat jaký je rozdíl mezi future proche a future simple. Jednoduše je nutné neustále udržovat probrané gramatické jevy v povědomí.

Poslech s porozuměním

Dostáváme se i další problémové oblasti a to je poslech s porozuměním. Anička docela dobře rozumí jednoduchému francouzskému mluvenému projevu. Rozumí, když na ni jednoduše mluvím, některým jednodušším nahrávkám, kde se jedná o dialog či pouhý popis. Ještě lépe rozumí, když k nahrávce je třeba nějaký obrazový materiál. Má-li však například jako ve cvičení 3.1.8.3 rozlišit podle poslechu v jakém čase se tam hovoří, je to velký problém. Myslím, že hlavní příčinou v tomto cvičení bylo to, že futur proche a passé composé jsou si zvukově trochu podobní. Spatřuji tedy jako žádoucí zavádět cvičení na nácvik sluchové diferenciace, sluchové paměti a sluchové analýzy a syntézy. Například cvičení jako 3.1.4.1.

Výslovnost

S Aničkou, stejně jako se všemi dyslektiky se musí výslovnost obzvláště procvičovat. Velmi často neslyší rozdíl mezi francouzskými samohláskami, které v češtině neexistují. Na druhou stranu není dobré ulpět na perfektní výslovnosti, studenti pak mají strach samostatně hovořit. Místo zdůrazňování chyb, je vhodnější zopakovat špatně vyslovené slovo ještě jednou a dobře, student se opraví sám. Je třeba využít poslechů a podle nich se studentem opakovat výslovnost, jako například v kapitole 3.1.4.

Psaný projev

Poslední oblastí, která činí Anižce potíže je psaný projev. Nemalým přispěním k obtížím jsou i její dysortografické sklony. Psaná stránka jazyka je pro Anižku asi tou nejhorší. Přestože Anižka po procvičení ovládá gramatická pravidla docela dobře, nedokáže je v písemném projevu aplikovat. Zapomíná při něm i dokonce základní věci jako např. že ve francouzštině sloveso bez osobního zájmena, nedává smysl (na rozdíl od češtiny). Je schopna napsat místo „Et nous serons heureux“ jen „Et serons heureux“. Činí ji problémy si vystačit s vlastní slovní zásobou, kterou má, protože si v daném momentě nemůže vybavit konkrétní slova a pak používá slovník. Avšak jí vybraná slova ze slovníku většinou nezapadají do kontextu. Po upozornění, že mohla použít jiné slovo, které zná a více by se do věty hodilo, si na něj vzpomene. Během psaní zapomíná shody podstatných a přídavných jmen, špatně časuje slovesa i slovosled je často nesrozumitelný. Proto po ní jen zřídka požadují samostatný písemný projev na dané téma. Spíše používáme písemná cvičení jako například v kapitole 3.1.3. Většinou jde o dokončování vět, dokončování příběhů nebo tvoření vět z daných slov.

Pozornost

Pozornost je také jedna z oblastí, kterou má Anižka mírně narušenou vlivem své poruchy. Nikdy se však nestalo, že by vůbec nevnímala výuku. Během výuky se snažím měnit aktivity, aby za sebou následovala rozdílná cvičení. Jestliže jsme například dělaly gramatické cvičení, následuje ho poslech ap. Pokud děláme více cvičení zaměřených na jednu oblast, Anižka začne těkat a potřebuje změnu v podobě jiné aktivity. Cvičení se musí střídát a musí být různorodé.

Vize

Anižka by ráda z francouzského jazyka maturovala. Angličtinu se podle jejích slov neučí a nebaví ji.

I přesto, že její francouzština není perfektní a ve srovnání se studenty gymnázií je na výrazně nižší úrovni, podporuji ji v zamýšlené maturitní zkoušce z francouzštiny. Její snaha a chuť se učit zaručuje, že chce jazyk dále aktivně využívat a věnovat se mu i po ukončení střední školy. Takový postoj dyslektika k cizímu jazyku je velký úspěch. Dyslektici jen zřídka chtějí pokračovat ve studiu toho, co je pro ně těžké.

Rozhovor

S Aničkou jsem provedla rozhovor (viz Příloha 15), abych zjistila, jak Anička vnímá či vnímala své potíže. Z rozhovoru vyplývá, že Anička shledávala reedukaci, kterou podstoupila jen velmi krátce na 1. stupni ZŠ za zbytečnou. Poodhalila svoje známky na vysvědčení z českého jazyka a cizích jazyků a z matematiky, tyto informace byly již ale zmíněny ve vzdělávací anamnéze. Uvedla důvody proč začala s individuální výukou francouzštiny. Objasnila mi, co jí dělá podle jejího názoru největší potíže ve čtení, psaní a výslovnosti ve francouzštině. Co si myslí, že jí naopak jde ve francouzském jazyku a jaký typ cvičení ji baví. Dále uvedla, jak se připravuje na výuku, jak přibližně probíhá výuka ve škole, zda ráda čte a nakonec její osobní plány a vize spojené s francouzským jazykem.

Tato kapitola popisuje případovou studii studentky francouzštiny trpící dyslexií. Naše hodiny byly individuální výukou nebo spíše doučováním souběžným se školní výukou. Kapitola obsahuje základní informace o studentce, její rodině, o zdravotním anamnéze, vzdělávací anamnéze a zprávy z SPC a PPP. To vše z toho důvodů, abychom si dokázali udělat konkrétnější představu jaké vlivy mohou působit na její poruchu učení. Dále je zmínka o našich společných hodinách, o Aniččiných specifických chybách.. Odhaleny jsou také silné a slabé stránky Aničky a jak jsem se na jejich základě inspirovala pro tvorbu cvičení v kapitole 3.1. Jsou zmíněny Aniččiny vize se studiem francouzštiny a jejím vztahu k tomu jazyku.

Nakonec je uvedeno krátké shrnutí rozhovoru s Aničkou, který je v Příloze 15.

4. Závěr

V této diplomové práci jsme se pokoušeli podat základní výklad souvislosti dyslexie a výuky francouzského jazyka. Práce byla rozdělena na dvě hlavní části. V první části šlo o teoretické seznámení s dyslexií jako poruchou učení a její přítomnosti ve výuce francouzštiny, zatímco druhá část obsahuje nabídku cvičení a aktivit pro individuální výuku s dyslektikem či výuku ve třídě s integrovanými dyslektickými studenty. Cvičení jsou koncipovaná pro mírně pokročilou jazykovou úroveň. Tato druhá část má sloužit spíše jako inspirace pro učitele, kteří pracují s dyslektiky, ukazuje možný způsob práce s těmito studenty. Tato cvičení byla ověřena v praxi na studentce taneční konzervatoře, která trpí dyslexií a dysortografií. Jí je také věnovaná kapitola na konci této druhé části, jedná se o případovou studii a rozhovor s ní.

Metody, které jsme použili při zpracování této práce je studium odborné literatury, pozorování specifických problémů dyslexie v praxi a realizace upravených cvičení pro tyto účely a jejich ověření ve výuce.

Podívejme se blíže na obsah jednotlivých částí. V první části jsme se dozvěděli co je dyslexie. Dyslexie často bývá zaměňována s jinými poruchami učení a to např. s běžnými poruchami čtení nebo afázií. Proto je důležité si vysvětlit, jaký je mezi nimi rozdíl a jak se definuje dyslexie jako taková. Pro srovnání bylo uvedeno několik definic od více odborníků českých i francouzských. Obecně můžeme říci, že dyslexie je porucha učení, podstatné opoždění v dovednosti poznávat slova a rozumět čtenému. Příčinou této poruchy není mentální retardace, závažná neurologická porucha ani zrakový nebo sluchový defekt. Tato porucha závažnou měrou nepříznivě ovlivňuje školní vzdělávání a běžný život.

Dyslexie, jakož i jiné specifické poruchy byly zpozorovány i v předchozích staletích, je zajímavé sledovat vývoj vnímání této poruchy. Prvním, kdo navrhl používat termín „dyslexie“ pro tuto poruchu učení je profesor Berlin v 19. století. Neméně důležitá je také Ortonova dyslektická společnost. Tato dodnes fungující organizace která má mezinárodní renomé a sdružuje všechny zájemce o dyslexii, ať už odborníky, či laickou veřejnost. V kapitole zabývající se historií této poruchy se dozvíme i další informace, například kteří odborníci ve Francii a u nás se zabývali touto poruchou. Naše země byla jako jedna z mála, která se touto problematikou více zajímala a první dyslektická třída

v Československu vznikla již v roce 1962 v Brně. Mezi největší odborníky na tuto problematiku patří MUDr. Otokar Kučena, PhDr. Josef Langmeier, Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc..V současné době dětský psycholog PhDr. Jaroslav Šturma.

V této práci zazněly informace o projevech dyslexie, jsou důležité zejména proto, abychom pochopili charakteristiku této poruchy. Pouze z jejich nastínění nám bylo jasné, že klasické výukové metody nemohou být efektivní. Dyslexie se projevuje v následujících oblastech – ve čtení, v mluveném projevu, v rychlém jmenování prvků (mají problém si vybavovat slova z paměti), špatné sluchové a zrakové percepci (která ovšem není způsobena nějakým zrakovým či sluchovým defektem, ale jiným vnímáním), horší pravolevé a prostorové orientaci, v zhoršené paměti a koncentraci. Nesmíme zapomenout také na odchylky v chování, na problém organizace sebe sama u dyslektika

Existuje několik typů dyslexie, v každé odborné publikaci se dělí trochu jinak, nebo je nedělí vůbec. V práci byly použity názory na dělení typů dyslexie profesora Matějčka.

Příčin výskytu dyslexie u dětí je několik, avšak názory na tuto problematiku se mění. Nejčastěji zmiňované příčiny jsou dědičné, příčiny vzniklé v průběhu těhotenství a porodu, dále nesouhra mozkových hemisfér atd. Každý odborník má na věc odlišný názor, někteří se také domnívají, že příčina může být i neurochemického původu.

Dyslexie se většinou nevyskytuje osamoceně, shlukuje se s dalšími poruchami učení. Dalšími poruchami učení jsou dysortografie (specifická porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní), dyskalkulie (porucha počítání), dyspinxie (porucha výtvarného vyjadřování) a existuje i dysmuzie (jedná se o vadu hudební schopnosti, jejíž opakem je hudební sluch). Specifické poruchy učení se často vyskytují v kombinaci těchto poruch. Nejčastěji se dyslexie kombinuje s dysortografií, jež někteří odborníci považují na součást dyslexie.

Učitel je první, kdo dává podnět k vyšetření žáka (studenta) při podezření na dyslexii. Z toho důvodu je v práci uvedena kapitola „Diagnostika“. Poskytuje základní popis procesu diagnostiky od podezření učitele na poruchu učení, až po vyšetření odborníkem a stanovení diagnózy. Tato kapitola poskytuje srovnání mezi diagnostickým procesem u nás a ve Francii. Část, kde se popisuje vyšetření odborníkem ve Francii,

může být užitečná pro učitele francouzského jazyka, kteří pracují se studentem, u kterého existuje podezření na specifickou poruchu učení, a nebyl dosud ještě diagnostikován. Zřídka se totiž stává, že studenti na prvním (výjimečně i na druhém stupni) zvládají svou poruchu učení intelektem, proto se porucha neodkryje. Symptomy dyslexie se mohou objevit až na druhém stupni nebo na střední škole, když jsou nároky na učení na vysoké úrovni. Bývá to u studentů, kteří mají lehčí formu poruchy učení a vysoký intelekt.

Pro úplnost znalostí bylo třeba se seznámit i s právním rámcem vzdělávání žáků a studentů s SPU, který je pro učitele velmi důležitý a musí ctít tyto zásady ustanovené státem. Dále jsou zmíněny organizace, které sdružují rodiče, studenty s SPU, učitelé a odborníky. Slouží k tomu, aby výše zmínění byli informováni o nových poznatcích a mohli si vzájemně vyměňovat cenné rady atd. Obě tyto části jsou popsány opět ve srovnání České republiky a Francie.

Další důležitou kapitolou tvořilo téma reedukace z pozice rodiče a učitele. Jestliže je dítěti diagnostikována dyslexie, zpravidla bývá svěřen k odborníkovi na reedukaci, kde procvičuje oblasti, které mu ve výuce činí potíže. Pokud ale rodiče i učitelé napomáhají této reedukaci přístupem a aktivitami, které provádějí s dítětem, může to mít synergický efekt. V práci byly navrženy hry a aktivity pro rodiče, kteří chtějí svým dětem pomoci a rozvíjet je zábavnou formou. Pro učitele byly uvedeny spíše rady jak mají s dyslektickým studentem pracovat, poněvadž aktivitám s dyslektikou je věnována celá druhá část diplomové práce.

V teoretické části byly zmíněny také informace o výběru cizího jazyka pro dyslektika. Některé jazyky by z určitých hledisek mohly být pro dyslektiky snazší. Zazněly informace, jak může učitel francouzského jazyka rozpoznat dyslexii u svých žáků. Učitel nemůže nikdy zastoupit roli odborníků, ale musí znát alespoň základní klasické symptomy, navíc z pohledu jeho vyučovaného předmětu. Byly zmíněny důležité zásady pro výuku žáků s dyslexií a nakonec oblasti, které dyslektikům mohou činit potíže. U každé z oblastí byl navržen nápravný postup, který nabízí literatura.

Tím jsme navázali na druhou část této práce. Ta je zaměřena spíše prakticky, obsahuje navržená cvičení z různých oblastí jazyka pro studenty s dyslexií. Cvičení jsou koncipovaná pro starší žáky či studenty středních škol, kteří mají mírně pokročilou

jazykovou úroveň. Tato praktická část měla za cíl pokusit se vytvořit podle literatury a podle poznatků o dyslexii cvičení, která by více rozvíjela jejich jazykové schopnosti a dovednosti. Některá cvičení jsou převzata z běžných učebnic, pouze poupravena pro speciální potřeby těchto studentů. Velké množství cvičení bylo pouze inspirováno odbornou literaturou avšak z velké části pozměněno.

Téměř všechna cvičení byla použita v individuální výuce s výše zmiňovanou studentkou. Bylo těžké odhadnout obtížnost cvičení pro její specifické potřeby. Někdy se některá cvičení zdála těžší, ale v praxi se ukázala jako spíše jednodušší a naopak. I ta těžší cvičení mělo význam provádět, poněvadž na nich se studentka nejvíce naučila.

Cílem těchto cvičení bylo rozvíjet dovednosti a schopnosti dyslektika, které zapříčiňují jejich problémy se čtením a psaním. Ve struktuře cvičení jsou nazývány jako cíle. Cíle jsou děleny do dvou oblastí, které jsou pro dyslektiky největší překážkou – zraková percepce a sluchová percepce. Tyto cíle se ještě dělí na další (návik orientace v prostoru, pravolevé orientace, levoprávého pohybu očí, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, návik zrakové paměti, návik naslouchání vnímání zvuků, sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy, návik sluchové paměti)

Cvičení a aktivity byly rozděleny podle problémových oblastí, které již částečně byly zmíněny v poslední kapitole první části. Jsou to následující oblasti: čtení s porozuměním, psaní a pravopis, výslovnosti, morfologie a syntax, slovní zásoba, mluvený projev, a poslech s porozuměním. V každé oblasti byly navrženy cvičení rozvíjející jejich schopnosti a dovednosti v té dané oblasti. Často se stává, že cvičení v jedné oblasti rozvíjí zároveň i ostatní oblasti, nelze proto brát toto dělení striktně.

Poslední kapitola byla věnovaná případové studii studentky s dyslexií. Jedná se o studentku taneční konzervatoře, naše individuální výuka probíhá jednou týdně. Během společných hodin jsme vysledovali největší potíže v daných jazykových oblastech a na základě toho jsme navrhovali upravená cvičení. Nakonec jsme provedly i společný rozhovor, abychom se mimo jiné dozvěděli od studentky, kde ona shledává své největší potíže s učením francouzského jazyka a co si naopak myslí, že jí obtíže nečiní.

Cvičení se nám v hodinách většinou osvědčila, zaznamenala jsem o trochu větší efektivitu výuky z hlediska dlouhodobějšího horizontu (měsíců). I její školní výsledky se o řád zlepšili. Dílčí testy jsou většinou hodnoceny známkou horší výbornou či výbornou až chvalitebnou. Nemůžeme však prokázat, že toto zlepšení je pouze zásluhou těchto cvičení a jinému přístupu k výuce. Velkou roli bez pochyby hraje i její chuť a píle.

Cvičení by měla zapojovat co nejvíce smyslů a studenti by neměli být stresováni časovým limitem, i když zbavení se jakýchkoliv časových limitů také není rozumné. Studenti se musí naučit hospodařit s časem, ale neměli bychom být tak striktní. Zadání musí být jasná a srozumitelná. Není vhodné zařazovat do výuky tzv. „chytáky“. Důležitá je systematickost, pečlivost přípravy na hodinu, a neustálé opakování probraného učiva. Ve výkladu bychom měli postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Zpočátku vykládat vždy jen to nejzákladnější a postupně navazovat a vysvětlovat složitější jevy s látkou spojené.

V případě, že bychom měli více času, zařadili bychom více cvičení a zkoumali jejich účinnost u studentky déle. Zejména bychom vytvořili více rozličných cvičení na procvičení pravopisu pro studentku, který byl pro ni opravdu problematický.

Nabízené aktivity a cvičení samozřejmě dyslektiky nezbaví jejich potíží, ani nejsou zaručeným návodem pro všechny učitele, kteří pracují s dyslektiky. Problémy každého dyslektika jsou různé, vzhledem k tomu, že každý má jiným způsobem postižené schopnosti potřebné pro čtení. Není proto zaručeno, že nabízená cvičení budou efektivní ve výuce s každým dyslektikem. Tato práce upozorňuje na důležitost zavedení jiného stylu práce s dyslektiky ve výuce a respektování této poruchy učení u studentů. Ostatní učitelé mohou cvičení přejmout do svých hodin podle svého uvážení, inspirovat se jimi nebo se jen řídit určitými pravidly a zásadami ve výuce s dyslektiky, které byly v práci nastíněny.

Dyslexie ve výuce francouzštiny, zejména u starších žáků a studentů je tématem k hlubšímu a odbornějšímu výzkumu. Domnívám se, že na trhu chybí odborná publikace na toto téma. Stejně tak by se měla ještě vylepšit připravenost budoucích učitelů na tuto skutečnost, s kterou se dříve nebo později setkají během své praxe.

5. Résumé

Ce travail est une étude de la dyslexie dans l'enseignement de FLE d'un point de vue théorique et pratique. D'après ces deux points, le travail était divisé en deux grandes parties. La première partie nous a présenté la dyslexie en général et dans les cours de FLE, alors que la deuxième contient une proposition des exercices et des activités pour les cours individuels avec les dyslexiques ou en classe avec les enfants intégrés. Ce deuxième grand chapitre montre une autre manière de travailler avec ces étudiants et pourrait être une inspiration pour les enseignants qui travaillent avec eux. Ces exercices étaient vérifiés pendant les cours individuels avec une étudiante de « Pražská taneční konzervatoř » qui souffre de la dyslexie et dysorthographe. On consacre un chapitre dans la deuxième partie de ce travail à l'étude de son cas.

Les méthodes de recherche sont les suivants : l'étude de la littérature spécialisée, observation des problèmes spécifiques pendant les cours avec notre étudiante (qui ne désire pas faire publier son nom dans ce travail) et réalisation d'exercices adaptés aux besoins de cette étudiante dyslexique.

Cette étude a pour objectif de mettre en évidence les besoins spécifiques des dyslexiques dans l'enseignement de FLE et la nécessité de changer l'approche de travail avec ces étudiants.

En lisant ce mémoire, dans le premier chapitre, on apprend sur la dyslexie en général. La dyslexie peut être confondue avec d'autres troubles d'apprentissage, p.e. l'aphasie. Il est important de définir la dyslexie et les autres troubles d'apprentissage pour les distinguer.

Il existe un grand nombre de définitions de la dyslexie. On les a énumérées et on a mentionné les définitions de la littérature tchèque et française. On pourrait dire que la dyslexie est une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec l'absence de l'automatisme chez les enfants normalement intelligents, normalement scolarisés, indemnes de trouble sensoriels.⁹³

La dyslexie, pareil comme les autres troubles spécifiques d'apprentissage étaient attestés dans les siècles précédents. Il est intéressant de suivre l'évolution de la connaissance de cette difficulté. Au 19^e siècle, professeur Berlin était le premier qui a

⁹³ Cruiziat, Paule et Lassere, Monique, *Dyslexie, peut être? Et après...*, Paris: Syros, 2000.str. 160

nommé ce trouble d'apprentissage « la dyslexie » (on l'appelait différemment avant, p.e. la cécité verbale etc.). La dyslexie a acquis l'importance internationale après la fondation de l'organisation dyslexique d'Orton. Cet établissement qui est installé aux États-Unis et fonctionne jusqu'aujourd'hui. Il rassemble tous qui s'intéressent à la dyslexie (les spécialistes, les dyslexiques avec leurs parents et les enseignants). Dans ce chapitre traitant l'histoire de la dyslexie, on apprend les renseignements sur les spécialistes français et tchèques. Notre pays compte parmi les premiers pays qui s'intéressaient plus à cette problématique. La première classe pour les dyslexiques était fondée en 1962 à Brno.

Le chapitre où se trouvent les informations sur les manifestations ou caractéristiques de la dyslexie est assez important. Suite à ces renseignements, on peut estimer que les méthodes d'enseignement classiques ne seront plus efficaces. La dyslexie se manifeste dans les domaines suivants : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, incapacité de trouver le mot adéquat à cause de la mémoire altérée, mauvaise perception visuelle et acoustique, mauvaise orientation dans l'espace, mémoire et concentration altérées. Parfois, l'élève souffrant de la dyslexie a des problèmes de comportement.

On trouve plusieurs types de la dyslexie. Chaque publication spécialisée distingue les types de la dyslexie différemment. Dans le travail, on a utilisé les opinions de notre psychologue connu, prof. Matějček.

La littérature nous offre plusieurs origines de la dyslexie. Les opinions sont souvent différentes. Le plus souvent ce sont les causes héréditaires, ou celles qui sont causées par des complications prénatales pendant la grossesse de la mère. La cause peut être la discordance des hémisphères dans le cerveau. Chaque spécialiste a une opinion différente.

La dyslexie n'est pas un seul trouble spécifique d'apprentissage. Ils existent aussi les autres difficultés comme la dysorthographe (trouble de l'orthographe), dysgraphie (trouble de l'écriture), dyscalculie (difficulté spécifique d'apprentissage de calcul), et dysgraphie (difficulté spécifique de dessiner). Les troubles spécifiques apparaissent souvent en combinaison des difficultés. Cela veut dire que la dyslexie est souvent liée avec la dysorthographe ou dysgraphie etc.

En République tchèque, l'enseignant est le premier qui incite l'examen de l'enfant chez psychologue. Pour cette raison, on introduit le chapitre « Diagnostic ». Il nous donne des informations sur le processus du diagnostic et sur la façon de laquelle les spécialistes examinent les enfants.

Parfois, il arrive que le diagnostic n'est pas fait chez les élèves plus âgés voire les lycéens. Ce sont les étudiants qui présentent des symptômes légers de ce trouble d'apprentissage et ils font des efforts à leurs études. C'est pourquoi il faut que même les enseignants du lycée soient informés. Ce chapitre compare le processus du diagnostic qui est fait en France et en République tchèque.

Dans le travail, on peut trouver aussi des informations sur les organisations qui rassemblent les spécialistes, les enseignants et les parents et surtout les dyslexiques. Ces organisations pour objectif de conseiller, informer et échanger les informations. Le travail compare le réseau des associations en France et chez nous.

L'autre thème important était la rééducation du point de vue de l'enseignant et des parents. L'enfant est rééduqué normalement par le spécialiste (en France c'est l'orthophoniste) mais les parents et les enseignants peuvent soutenir la rééducation par leurs activités avec les enfants. Cela peut avoir l'effet synergique sur la rééducation de l'enfant. Dans le mémoire, on a proposé des activités et des jeux pour les enfants dyslexiques et leurs parents qui veulent aider et assister leurs enfants. On a mentionné les conseils pour les enseignants qui travaillent avec les dyslexiques, car les activités et les exercices sont le sujet de la deuxième grande partie du travail.

Dans la partie théorique, il y a encore des renseignements sur le choix de la langue étrangère pour les étudiants souffrant de la dyslexie. Il y a des langues qui peuvent être d'un certain côté plus faciles, même si chaque langue étrangère est difficile pour les dyslexiques. Puis, on indique comment les enseignants de la langue française peuvent reconnaître la dyslexie chez les élèves, et quelles règles ils devraient utiliser dans les cours avec ces enfants.

À la fin, on signale les domaines langagiers problématiques qui y sont caractérisés et on cherche la solution pour chaque domaine et la correction de ces problèmes proposée par la littérature consultée.

La deuxième grande partie contient les exercices adaptés aux besoins spécifiques des dyslexiques. Les exercices sont orientés surtout sur les élèves plus âgés, lycéens, qui ont le niveau intermédiaire. Ils peuvent être utilisés pour l'enseignement individuel ou en classe avec les enfants intégrés. Quelques exercices sont pris d'un manuel normal, adapté seulement un peu aux besoins des dyslexiques. Mais la majorité des exercices est inventée dans presque leur totalité, inspirée seulement par la littérature spécialisée et par l'observation des difficultés de mon étudiante. Presque tous les exercices étaient utilisés dans les cours individuels avec elle. Donc, ils sont testés par la pratique. Il était difficile d'estimer la difficulté des exercices. Certains paraissaient plus difficiles que l'étudiante ne les a trouvés et certains qui me paraissaient facile étaient difficiles pour elle.

Les exercices ont pour objectif d'améliorer les compétences langagières et les mécanismes de lecture. On le considère, dans la structure des exercices, comme le but. On avait deux buts essentiels – ceux d'améliorer la perception auditive et visuelle. Ces aspects influencent le plus les troubles spécifiques des dyslexiques, c'est pourquoi on a rédigé les exercices ciblés sur ces buts.

Les chapitres avec les exercices étaient divisés d'après les domaines problématiques – compréhension écrite, expression écrite et l'orthographe, prononciation et phonétique, morphologie et syntaxe, vocabulaire, expression orale et compréhension orale. Pour chaque domaine langagier, on a proposé des exercices qui développent les compétences dans ces domaines.

La compréhension écrite était orientée surtout sur le développement des mécanismes de lecture. Peut-être quelqu'un pourrait demander si les lycéens avaient toujours besoin de s'entraîner à la lecture. La réponse est sûrement oui. Ces étudiants ont toujours besoin d'améliorer leurs compétences de lecture, car cela rend efficaces aussi leurs études.

L'expression écrite et l'orthographe est un autre chapitre important. La dyslexie est souvent liée avec la dysorthographe, c'est pourquoi il est nécessaire de changer les exercices pour l'expression écrite. À l'âge de lycéens, il est normal de leur proposer des exercices écrits comme la rédaction dans la langue étrangère. Mais avec les dyslexiques, ce n'est pas possible. Ces étudiants ne sont pas capables de se concentrer sur beaucoup d'aspects de l'écriture à la fois. Cela signifie se concentrer sur le déroulement de l'histoire, sur la grammaire, syntaxe, vocabulaire, orthographe etc. Alors les exercices sont faits de façon que les étudiants puissent se concentrer sur moins d'aspect de

l'écriture. (P.e. finir les phrases, finir les courtes histoires, créer une phrase avec les mots donnés en utilisant le temps grammatical donné etc.).

Les exercices visés à la morphologie et la syntaxe n'sont pas aussi difficiles pour les dyslexiques. Mais il est nécessaire toujours de faire des révisions de la grammaire qu'on a déjà vue. Les dyslexiques oublient les règles grammaticales très vite.

Le vocabulaire est aussi assez problématique pour les dyslexiques. Ils ont des problèmes de retenir les mots dans leur mémoire. Leur vocabulaire est plutôt passif, donc les exercices entraînent le vocabulaire actif.

Pour l'expression orale, autrement pour la conversation, on pourrait utiliser les jeux, les activités ludiques. Les dyslexiques sont souvent timides et ne veulent pas parler de peur de faire une faute.

Les exercices de la compréhension orale (les écoutes) sont aussi importants. Il faut faire les exercices phonétiques pour avoir une bonne prononciation et les exercices pour mieux comprendre la langue parlée. Les enseignants doivent avoir les matériels de soutien pour les écoutes. Cela veut dire p.e. les images qui conviennent avec l'histoire de l'enregistrement, les questions structurées etc. Ces matériels aident à mieux se concentrer. Bref, il faut toujours respecter l'approche multisensorielle pour faciliter le travail.

Le dernier chapitre est consacré à mon étudiante dyslexique et à l'étude de son cas. Elle est étudiante de « Pražská taneční konzervatoř » et on a les cours chaque semaine une heure et demie. Pendant ces cours, on a révélé les plus grandes difficultés dans les domaines problématiques particuliers. Suite à cette découverte, on a tenté de créer des exercices plus adaptés à ses besoins. On a fait aussi un entretien (qui est joint dans l'annexe) où elle s'exprime sur ses difficultés avec la langue française de son propre point de vue.

On a constaté que les exercices adaptés ont changé les cours, ils étaient plus amusants et, j'ose dire, aussi plus efficaces.

Les exercices devraient servir à entraîner le plus de sens possible. Les étudiants ne doivent pas être stressés par des limites temporelles. Bien sûr qu'il faut quand même surveiller un peu le temps, mais on ne peut pas être tellement strict avec les dyslexiques.

Il est important que les enseignants aient un système et soient ponctuels pendant les préparations des cours. Les dyslexiques aiment les systèmes et les explications logiques. Quand on explique la nouvelle grammaire, d'abord, on explique les aspects de base. On doit être rassuré que l'étudiant comprend et puis, on peut expliquer les choses plus difficiles et les exceptions. On doit réviser souvent avec les dyslexiques, parce qu'ils oublient très vite.

Si on avait plus de temps, on pourrait présenter et tester plus d'exercices. On pourrait étudier leurs effets sur l'amélioration de la compétence langagière de cette étudiante dans le temps. Surtout, on inventerait plus d'exercices pour entraîner l'orthographe qui était le plus difficile pour elle.

Les activités et les exercices proposés ne peuvent pas résoudre les troubles spécifiques des dyslexiques, mais ils peuvent contribuer à leur rééducation et un apprentissage efficace de la langue française. Chaque dyslexique est différent et il est possible que les exercices ne seront pas efficaces pour tous.

Ce travail montre la nécessité de changer la manière de travail avec les dyslexiques. Les autres enseignants peuvent s'inspirer de ce travail ou peuvent utiliser ces exercices.

Pour conclure, la dyslexie en classe de FLE est la thématique pour l'étude plus approfondie et plus professionnelle. Je trouve qu'il n'y a pas de publication adéquate sur le marché. La préparation des futurs enseignants à ce problème est aussi insuffisante malgré le pourcentage des dyslexiques qui est d'environ 4 % des tous étudiants. Les enseignants respectant les troubles d'apprentissage et utilisant une autre manière de travail, peuvent les aider à surmonter les obstacles et à profiter pleinement de leur apprentissage.

6. Bibliografie

- **BOHUSLAVOVÁ, Libuše, 2002/2003.** *Dyslexie na střední škole, Cizí jazyky.* Roč.46, 2002/2003, Vol.2., str. 54
- **CROS, Christine. 2005.** *Dyslexie et troubles des apprentissages: textes des lois et circulaires.* Le site de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés de Vaucluse. [Zveřejněno: 14. 12. 2005]. [Citace: 27. 2. 2012] <http://www.lepontet.ien.84.ac-aixmarseille.fr/webphp/archive/pdf/DYSLEXIE-DR-CROS.pdf>
- **CRUIZAT, Paule a LASSERE, Monique, 2000.** *Dyslexie, peut être? Et après...*, Paris: Syros, 2000. str. 160. 2-84146-845-3.
- **ČERNÁ, Marie a kol.. 2006.** *Dyslexie, Texty a hry pro děti s dyslexií.* 1.vyd. Praha: Fragment, 2006. str. 80. 80-253-0277-6.
- **DANSETTE, Geneviève. 2004.** *Dyslexie*, Paris: Édition Josette Lyon, 2004. str.255. 2-84319-079-9.
- **DOHALSKÁ, Marie, SCHULZOVÁ, Olga. 1991.** *Fonetika francouzštiny*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. str. 203. 80-04-23348-1.
- **DUMONT, Annie. 2003.** *Réponses à vos questions sur la dyslexie*, Paris: Soler, 2003. str.242. 2-266-14260-7.
- **FOLPRECHTOVÁ, Jana, VÝCHOPŇOVÁ. 2004.** *Jazykové a komunikativní hry*, Plzeň: FRAUS, 2004. str. 98. 80-7238-378-7.
- **GELBERT, Gisèle. 1994.** *Lire, c'est vivre*, Paris: Odile Jacob, 1994. str.298. 2-7381-0230-1.
- **HENDRICH, Josef a další, 2001.** *Francouzská mluvnice*, Plzeň: FRAUS, 2001. str.700. 80-7238-064-8.
- **CHASSAGNY, Claude. 1954.** *L'apprentissage de la lecture chez l'enfant: dyslexie, dysgraphie*, Paris: Presse universitaire de France, 1954. str.190. édit. N° 23,518.
- **JANÍKOVÁ, Věra, BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2004.** *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřeby*, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. str.122.80-210-3135-2.
- **JANÍKOVÁ, Věra. 2002/2003.** *Výuka cizích jazyků u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a relaxační cvičení.* Cizí jazyky. Roč.46, 2002/2003, Vol.2., str. 52-54

- **JANÍKOVÁ, Věra. 2005/2006.** *Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce.* Cizí jazyky. Roč. 49, 2005/2006, Vol.2, str.51-53.
- **JAŠKOVÁ, Petra. 2011.** *Jeu linguistique et la dyslexie en classe de FLE*, vedoucí práce: PhDr. Silva Machleidtová, rok dokončení 2011, str.165.
- **JOŠT, Jiří. 2009.** *Oční pohyby; čtení a dyslexie*, 1.vyd. Praha, Fortuna, 2009, str.173. 978-80-7373-055-0
- **JOŠT, Jiří. 2011.** *Čtení a dyslexie*, Praha: Grada, 2011. str. 384. 978-80-247-3030-1.
- **JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. 1996.** *Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení*, 1. vyd. Praha: Nakladatelství D&H, 1996. str. 11.
- **JUCOVIČOVÁ, Drahomíra et ŽÁČKOVÁ, Hana. 2008.** *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1.vyd. Praha : Portál, 2008. str. 175. 978-80-7367-474-8.
- **JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. 2004.** *Dyslexie*, Praha: Nakladatelství D&H, 2004. str.67.
- **KOTRČKOVÁ, Eva. 2007/2008.** *Komunikativní hry ve výuce španělštiny.* Cizí jazyky. Roč.51, 2007/2008, Vol.č.2, str. 58-60.
- **MATĚJČEK, Zdeněk. 1995.** *Dyslexie, specifické poruchy učení*, 3.vydání, Praha: nakladatelství H&H, 1995. str.269. 80-85787-27-X.
- **LAMAILLOUX, Pierre a další, 1993.** *Fabriquer des exercices de français*, Paris: Hachette livre, 1993. str.191. 2-01-020607-X.
- **MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. 1998.** *Point par point, Exercices de grammaire française (cahier intermédiaire)*, Paris: Les Éditions Didier, 1998. str.190. 978-2-278-04587-7.
- **MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. 2004.** *Connexions 1*, Paris, Les éditions Didier, 2004. str.191. 978-2-278-05528-9.
- **MŠMT. 561/2004.** *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Zveřejněno: 24.9.2004]. [Citace: 11.2.2012.] <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- **MŠMT. 72/2005.** *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [Zveřejněno:17.2.2005]. [Citace:11.2.2012]
- http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.

- **MŠMT. 73/2005.** *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [En ligne] 17 2 73/2005. [Citation : 03 02 2011.] http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.
- **PECHANCOVÁ, Blanka, SMRČKOVÁ, Andrea. 1998.** *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny,* Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. str.35. 80-7067-825-9.
- **PENDANX, Michèle. 1998.** *Les activités d'apprentissage en classe de langue,* Paris: Hachette, 1998. str.192. 2-01-15-5098-X.
- **PIŠLOVÁ, Simona. 1996.** *Jazykové hry,* Praha: Fortuna, 1996. str. 95. 80-7168-309-4.
- **PODHAJSKÁ, Eva a NEČASOVÁ, Pavla. 2000/2001.** *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (II).* Cizí jazyky. Roč.44. 2000/2001, Vol.3, str. 79-81.
- **PODHAJSKÁ, Eva a NEČASOVÁ, Pavla. 2000/2001.** *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (I).* Cizí jazyky. Roč. 44, 2000/2001, Vol.2, str. 39-41.
- **ROBERT, Paul. 2002.** *Le Nouveau Petit Robert,* Paris: Dictionnaires Le Robert, 2002. str. 2949. 2-850336-826-1.
- **SAUVAGEOT, Béatrice et METELUS, Jean. 2004.** *Vive la dyslexie!* Paris : J'ai lu, 2002. str. 223. 2-290-33118-X.
- **SELIKOWITZ, Mark. 2000.** *Dyslexie a jiné poruchy učení.* 1. vyd. Praha:Grada, 2000.str. 136. 80-7169-773-7.
- **SCHNEIDEROVÁ, Eva. 2010.** *Jazykové hry a hříčky,* Praha: Portál, 2010. str.119. 978-80-7367-657-5.
- *Stupně jazykových znalostí podle Rady Evropy,* [citace 16.3.2012], <http://www.sjs.cz/pages/show/name/stupne>
- **TAGLIANTE, Christine. 1994.** *La classe de langue,* Paris: CLE International, 1994. str. 192. 2-09-033112-7.
- **TOMATIS, A.A, 1973.** *Éducation et dyslexie,* 2. vyd. Paris: Les éditions E S F, 1973. str. 201. édit. N° 796 ED 608.
- **VÍŠKA, Václav a NOVÁKOVÁ, Lucie. 2005.** *Čeština nás baví: hry pro výuku češtiny na I.stupni ZŠ,* 1.vyd. Praha: Triton, 2005. str.100. 80-7254-664-3.
- **VÍŠKA, Václav. 2009.** *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ,* Hradec Králové: Gaudemus, 2009. str.62. 978-80-7435-015-3.

- **ZELINKOVÁ, Olga. 2005.** *Cizí jazyky a specifické poruchy učení.* 1.vyd. s.l. : Tobiaš, 2005. 80-7311-022-9.
- **ZELINKOVÁ, Olga. 2005.** *Čtenářské tabulky (cvičení pro dyslektiky V.),* Praha: INVENCE Janov, 2005. str. 40. 80-902065-5-7.

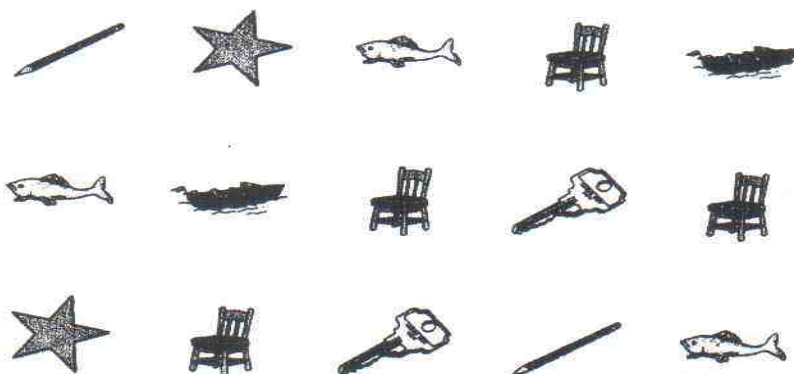
6.1 Literatura ke cvičením

- **ČERNÁ, Marie a kol.. 2006.** *Dyslexie, Texty a hry pro děti s dyslexií*. 1.vyd. Praha: Fragment, 2006. str. 80. 80-253-0277-6.
- **DOHALSKÁ, Marie, SCHULZOVÁ, Olga. 1991.** *Fonetika francouzštiny*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. str. 203. 80-04-23348-1.
- **FOLPRECHTOVÁ, Jana, VÝCHOPŇOVÁ. 2004.** *Jazykové a komunikativní hry*, Plzeň: FRAUS, 2004. str. 98. 80-7238-378-7
- **JANÍKOVÁ, Věra, BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2004.** *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřeby*, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. str.122.80-210-3135-2.
- **JANÍKOVÁ, Věra. 2002/2003.** *Výuka cizích jazyků u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a relaxační cvičení*. Cizí jazyky. Roč.46, 2002/2003, Vol.2., str. 52-54
- **JANÍKOVÁ, Věra. 2005/2006.** *Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce*. Cizí jazyky. Roč. 49, 2005/2006, Vol.2, str.51-53.
- **JAŠKOVÁ, Petra. 2011.** *Jeu linguistique et la dyslexie en classe de FLE*, vedoucí práce: PhDr. Silva Machleidtová, rok dokončení 2011, str.165.
- **KOTRČKOVÁ, Eva. 2007/2008.** *Komunikativní hry ve výuce španělštiny*. Cizí jazyky. Roč.51, 2007/2008, Vol.č.2, str. 58-60.
- **LAMAILLOUX, Pierre a další, 1993.** *Fabriquer des exercices de français*, Paris: Hachette livre, 1993. str.191. 2-01-020607-X.
- **MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. 1998.** *Point par point, Exercices de grammaire française (cahier intermédiaire)*, Paris: Les Éditions Didier, 1998. str.190. 978-2-278-04587-7.
- **MÉRIEUX, Régine a LOISEAU, Yves. 2004.** *Connexions 1*, Paris, Les éditions Didier, 2004. str.191. 978-2-278-05528-9.
- **PECHANCOVÁ, Blanka, SMRČKOVÁ, Andrea. 1998.** *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. str.35. 80-7067-825-9.
- **PENDANX, Michèle. 1998.** *Les activité d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette, 1998. str.192. 2-01-15-5098-X.
- **PIŠLOVÁ, Simona. 1996.** *Jazykové hry*, Praha: Fortuna, 1996. str. 95. 80-7168-309-4.

- **SCHNEIDEROVÁ, Eva. 2010.** *Jazykové hry a hříčky*, Praha: Portál, 2010. str.119. 978-80-7367-657-5.
- **TAGLIANTE, Christine. 1994.** *La classe de langue*, Paris: CLE International, 1994. str. 192. 2-09-033112-7.
- **VÍŠKA, Václav a NOVÁKOVÁ, Lucie. 2005.** *Čeština nás baví: hry pro výuku češtiny na I.stupni ZŠ*, 1.vyd. Praha: Triton, 2005. str.100. 80-7254-664-3.
- **VÍŠKA, Václav. 2009.** *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*, Hradec Králové: Gaudemus, 2009. str.62. 978-80-7435-015-3.
- **ZELINKOVÁ, Olga. 2005.** *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1.vyd. s.l. : Tobiáš, 2005. 80-7311-022-9.
- **ZELINKOVÁ, Olga. 2005.** *Čtenářské tabulky (cvičení pro dyslektiky V.)*, Praha: INVENCE Janov, 2005. str. 40. 80-902065-5-7.

7. Přílohy

Příloha 1:



Ukázka rychlého jmenování je z testu používaného v USA. Originální test je tvořen šesti prvky, přičemž každý se opakuje 6x. Celkem tedy jedinec jmenuje 36 prvků. Každý prvek musí být snadno identifikovatelný, neboť nejde o poznávání předmětů, ale rychlé vybavení pojmů. Test byl poprvé použit již v 70. letech a je součástí diagnostiky rizika dyslexie v předškolním věku a diagnostické baterie až do dospělosti.

94

⁹⁴ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobáš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 20

Příloha 2

Příklad cvičení – zvýrazněné sloveso v otázce přetransformujte v odpovědi jako podstatné jméno, které bude mít stejný kořen slova.

Ils ont RÉPONDU à notre réclamation? -Non, n'avons reçu aucune(réponse)

Je ne le CONNAIS pas très bien. Nous avons fait(connaissance) il y a quelques jours seulement.

Příloha 3

Žáci dostanou na pracovních listech dopis se zpřeháženými větami, které uvedou do správného pořadí. Poté napíše podle daného vzoru svůj vlastní dopis, v němž se představí.

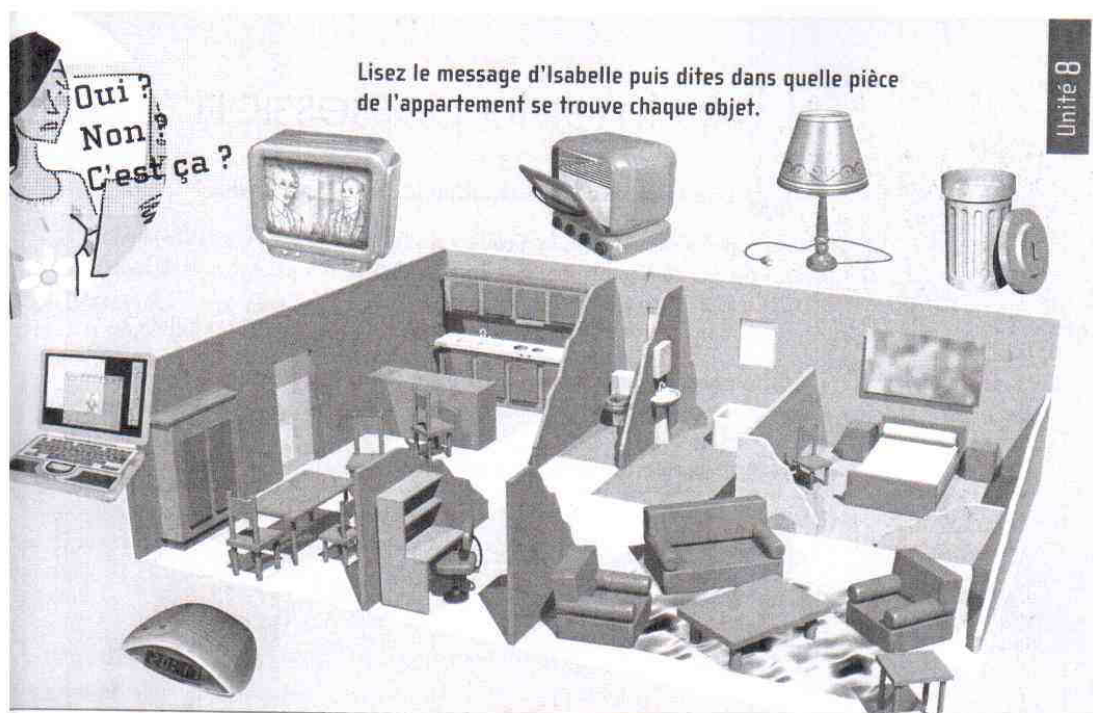
- A) Moi, j'aime la lecture et le sport.
- B) Je m'appelle Cathrine Dupont.
- C) J'ai 12 ans.
- D) Bonjour Pierre!
- E) J'habite à Paris.
- F) A bientôt. Cathrine
- G) Quels sont tes loisirs?

Tabulka:

A	B	C	D	E	F	G

Obrázek 1

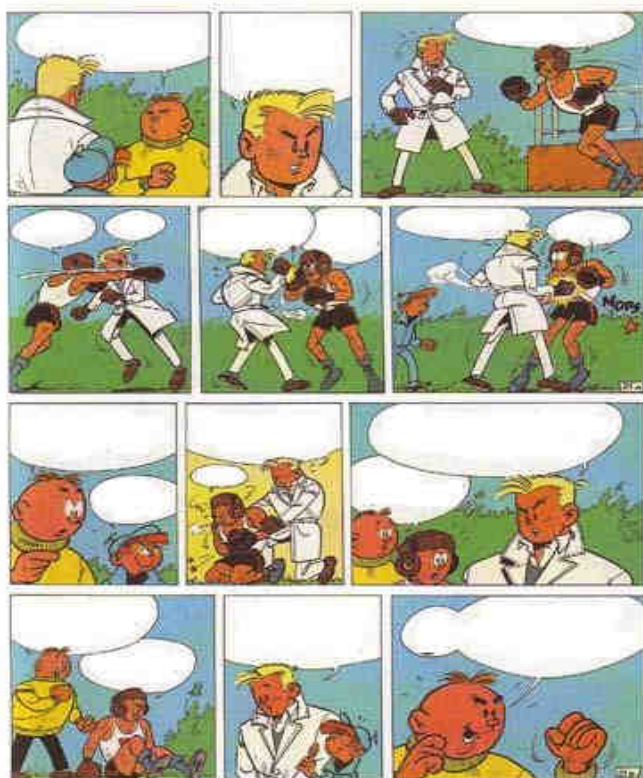
Příloha 4:



95

⁹⁵ Mérieux&Loiseau, *Connexions 1*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 86 -87

Příloha 5



Příloha 6



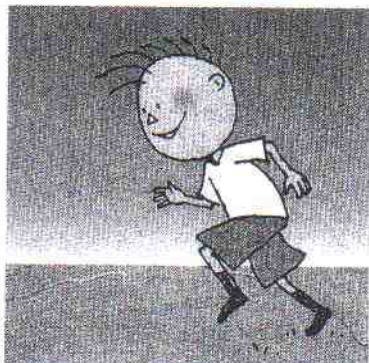
96

96

http://www.google.cz/imgres?hl=cs&sa=X&biw=1280&bih=667&tbm=isch&prmd=imvns&tbnid=ie1N_wDP454mQM:&imgrefurl=http://phylacteres.skynetblogs.be/archive/2008/02/03/rock-derby-auteurs-greg-edition-lombard-millesimes.html&docid=n4KUdObNEnP-SM&imgurl=http://static.skynetblogs.be/media/65133/dyn001_original_378_535.jpeg_2544156_e698869e62570dcb9dd02f3b63cce20e.jpg&w=378&h=535&ei=thZjT6mVKcTHswap78i0BQ&zoom=1&iact=rc&dur=530&sig=117715285549783342474&page=2&tbnh=145&tbnw=102&start=21&ndsp=23&ved=1t:429,r:20,s:21&tx=86&ty=42 [vloženo 3.2. 2009][citace 10.3.2012]

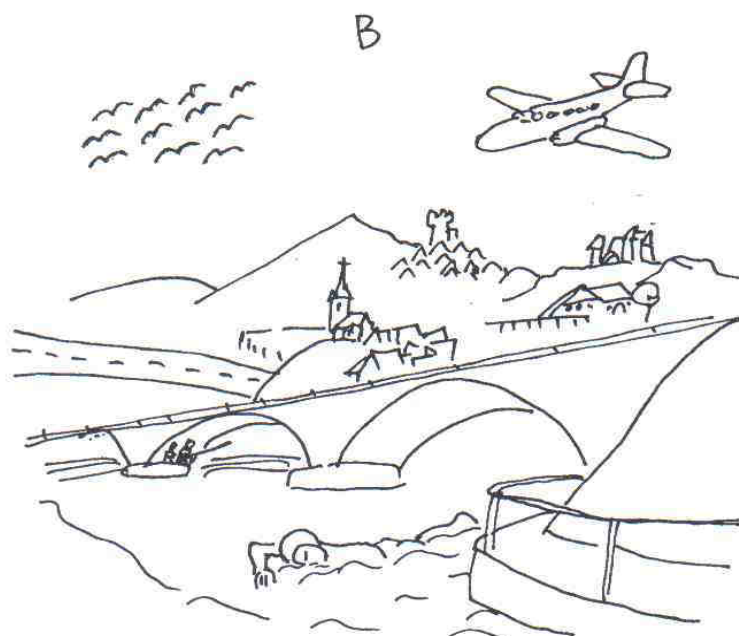
Příloha 7

schnauken, lauren, kochen, das Haus, das Auto, der Vogel, fliegen, ...



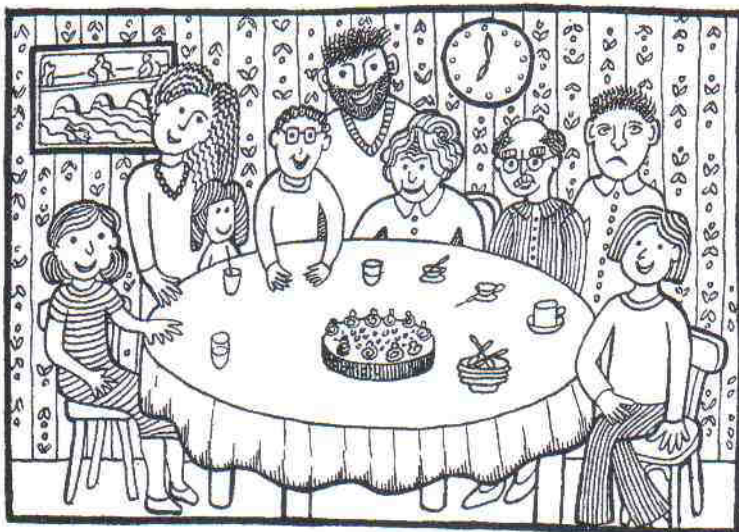
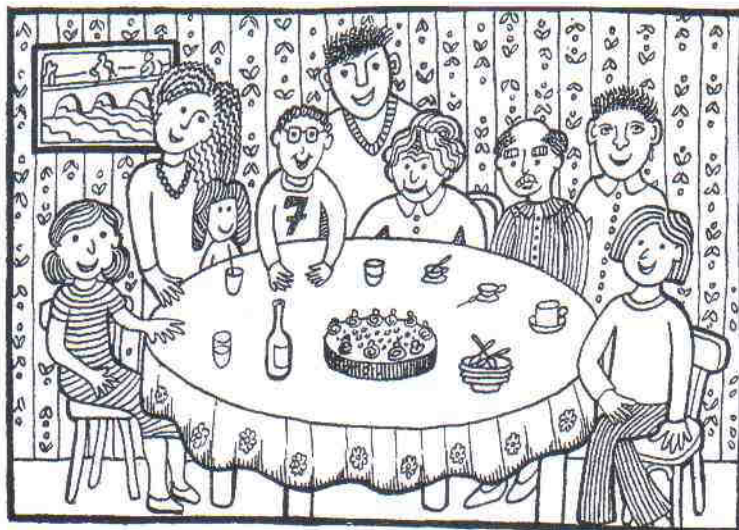
⁹⁷ Zelinková Olga, *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2005, str. 160

Příloha 8



⁹⁸ Janíková, Věra, a další, Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Masarykova Univerzita, Brno, 2004, str. 42



Příloha 9




99

⁹⁹ Folprechtová, Jana a další, *Jazykové a komunikativní hry*, FRAUS, Plzeň 2004, str. 51

Příloha 10

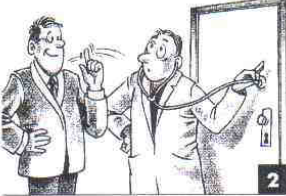
Exercice 16  Uni 

Écoutez et associez chaque phrase à un dessin.




1

phrase n°---




2

phrase n°---




3

phrase n°---




4

phrase n°---




5

phrase n°---



6

phrase n°---



7

phrase n°---

Exercice 17

100

¹⁰⁰ Mérieux&Loiseau, *Connexions 1 cahier*, Les éditions Didier, Paris, 2004, str. 57

Příloha 11

Speciálně pedagogické centrum
Trávníčkova 1743, Praha 5 - Lužiny, tel. 235 516 651

Důvěrné!

SPC

Základní škola
Fingerova 2186
155 00 Praha

Váš dopis značky/ze dne

Naše značka

Vyřizuje
Svatošová

V Lužinách dne
20.10.2003

Věc:

Speciálně pedagogické vyšetření ze dne 29.9. a 16.10. 2003:

Dívka byla vyšetřena na žádost rodičů na základě doporučení psychologa. Předmětem šetření bylo zjištění typu a rozsahu specifické poruchy učení. V letošním školním roce je žákyní 4. ročníku Základní školy ve Fingerově ulici, má 4. rok školní docházky. Před nástupem do školy jí byl udělen 1x odklad školní docházky. Dle sdělení třídní učitelky má ýkyvy v udržení pozornosti, obtížně čte. Klientem našeho centra je od roku 2001, kdy byla psychologicky vyšetřena se závěrem: „Aktuálně neshledána porucha pozornosti, úroveň pozornosti je však snadno odklonitelná a kolísavá. V oblasti čtení jsou mírné dyslektické obtíže.“

Z vyšetření:

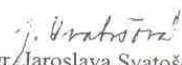
Kontakt navazuje obvyklým způsobem. Pracuje samostatně, bez prodlev. Píše pravou rukou, lateralita zkřížená, méně vyhraněná pravorukost. Písmo méně úhledné /především kde je vázáno na výkon/. Čte pomalým tempem, nejistě. Občas chybí, chyby si většinou neopravuje, nevšímá je. Reprodukuje samostatně, věcně správně, stručně. Ve specifickém přepisu se objevily specifické chyby, některé chyby byly z nepozornosti. Specifický diktát potvrdil menší obtíže dysortografického rázu. Orientační test z učiva českého jazyka za 3. ročník základní školy prokázal malou znalost gramatického učiva, nepamatuje si a není schopná aplikovat v praxi. Bojí se neúspěchu, raději nenapiše nic. Matematický test vypracovala bez problémů, správně. V průběhu vyšetření byl pozorován pokles koncentrace a patrná únava.

Diagnostika dílčího oslabení výkonu /DOV/ poukázala na silné oslabení v optické oblasti /diferenciace základních optických figur a optická diferenciace/ a v oblasti seriality. Lehčí forma oslabení je v oblasti akustické paměti a intermodality. Tyto oblasti oslabení mají vliv na správné zapamatování si a znovuvybavení písmen při čtení a psaní, používání algoritmů a udržení pozornosti po celou dobu výuky.

Závěr, doporučení:

Jedná se o dívku školsky průměrně nadanou. Její obtíže při osvojování, upevňování a aplikaci učiva jsou zapříčiněny snadnou unavitelností, malou schopností udržet pozornost, oslabením v optické a akustické oblasti a v oblasti seriality. S matkou byly výsledky vyšetření podrobně prohovoreny a bylo dohodnuto odevičování oslabení DOV ve spolupráci se SPC. Tento trénink bude realizován v 1. fázi po dobu 3 měsíců. V této době může dojít k přechodnému zhoršení učební výkonnosti, žádám o shovívavé hodnocení a přihlídnutí k této skutečnosti.

Dále **doporučuji** ponechat dívce dostatek času na vypracování samostatné práce, hodnotit pouze to, co skutečně stačila vypracovat. O znalostech učiva je možné se přesvědčit jinou formou než písemnou ve formě prověrek. Pro práci je vhodné nastolit klidové prostředí - totéž platí i o domácí přípravě.


Mgr. Jaroslava Svatošová

Speciální pedagogické centrum
při ZŠ a PS Lužiny
Trávníčkova 1743
155 00 Praha 5
Tel.: 235 51 66 51



Pedagogicko-psychologická poradna - Praha 1

Jeruzalémská 9, 110 00 Praha 1

110 00

150 00

Taneční konzervatoř, 1.roč.

Křižovnická 7

P r a h a 1

Paní [redacted]

[redacted]

[redacted]

Naše značka 1968/6542

Vyřizuje Dr. Houfková

v Praze dne 18.10.2005

Věc: Zpráva z psychologického vyšetření pro SPU

Již na ZŠ byla u [redacted] ve SPC-Praha 5 diagnostikována SPU, docházela i na spec. cvičení pro dílčí oslabení zvl. v optické a akustické oblasti.

Při vyšetření byla patrna skrývaná tenze, psychomotorický neklid však nebyl pozorován. Ve školních sešitech často píše foneticky, méně obvyklá slova zkomolí, přiznává, že zápisy v přírodopisu a zeměpisu nestíhá, píše jak slyší, doma opravuje. Schopnost sluchové percepce odpovídá normě, slabší je vizuální diferenciací. V písemném projevu, zvl. když se soustředí na obsah psaného, vynechává znaménka, někdy zamění písmena (m-n, t-d, měkkou a tvrdou slabiku). Vážně aplikace gramatických pravidel, která poměrně dobře zná.

Čtení odpovídá defektu. Čte též nerada, pomalu, s patrným úsilím, domýšlením slov, zárazy a opravami. Ví však co čte.

Aktuální intelektový výkon je průměrný, slabší je jazykový cit. Ke konci vyšetření, při již mechanické činnosti ve spojitosti s pamětí, byl pokles výkonnosti. Nelze vyloučit snadnější unavitelnost.

Z á v ě r :

Výrazné dyslektické obtíže, rysy dysortografie. Nutné ponechání většího časového prostoru pro opravu písemných prací a přečtení zadání, nezahrnování specifické chybovosti do klasifikace, doplňující (opravná) zkoušení u tabule, využívání tabule pro zápis např. zeměpisných pojmů, aby nedošlo k jejich chybnému napsání a fixaci. Prosím vyučující o citlivý přístup v souladu s vyhláškou č.72 a 73 Školského zákona z roku 2005.

PhDr. Milena H o u f k o v á

Telefon: 224 228 403 - 7070
224 228 404
224 228 403-9

ICO: 60461144

Česká spořitelna, a.s.
Senovážné nám. 25, Praha 1
IČO: 1939810329 0900

Příloha 13



PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA PRO PRAHU 1, 2 A 4
Francouzská 56, 101 00 Praha 10; tel. 267 997 011
e-mail: poradna@ppppraha.cz; www.ppppraha.cz; IČO: 68407441

Zpráva pro střední školy

Zn: 6542

Jméno:

Nar: [REDACTED]

Škola: Taneční konzervatoř, Křižovnická 17, Praha 1

Roč.: 2.

Žákyně je v dlouhodobé péči PPP od roku 2005 pro dg.: SPU – výrazná dyslexie a rys dysortografie.

Aktuální vyšetření na žádost rodičů a doporučení školy dne: 3.11.2010 prokázalo:

Kontakt navazuje přiměřeně věku. Ochota spolupracovat i snaha uspět přítomná. Pracuje se zájmem o předkládané činnosti. Během vyšetření však rychle nastupuje únava a pozornost mírně klesá. Potřebuje povzbuzení.

Aktuální úroveň rozumových schopností se pohybuje ve verbálních složkách v pásmu horní hranice průměru. V praktických složkách těchto schopností se výkony pohybují v pásmu mírného nadprůměru. Test zaměřený na pozornost ukazuje na specifické obtíže při rozdělené pozornosti.

Kognitivně percepční zkoušky ukazují na dobrou sluchovou diferenciaci. Sluchová analýza je bez nápadností. Sluchová syntéza neodpovídá věku a normám, zůstává nezralá. Výrazně snižena je i zraková diferenciaci. Test zrakového vnímání ukazuje na defekt (objevují se statické a kinetické inverze - záměny tvarově podobných písmen a přehazování pořadí grafémů). Sniženy se ukazují i jazykový cit.

ČQ neodpovídá úrovni nadání. Zůstává podprůměrný. Objevuje se i dvojitý čtení a přeskokování řádků. Má tendence k odhadu textu a tím ji uniká i smysl čteného textu.

Písemný projev je upravený a čitelný. V diktátu se objevují specifické chyby (vynechává písmena ve slovech, záměny zvukově podobných písmen, vynechává diakritická znaménka a chybuje i v interpunkci).

Závěr: Přetrvávající specifická porucha učení – smíšená forma dyslexie a dysortografie při průměrných až mírně nadprůměrných intelektových schopnostech.

Porucha se promítá zejména: do práce s textem a písemného projevu.

Doporučujeme zohlednit: pomalé tempo čtení a specifickou chybovost v písemných projevech.

Doporučené přístupy, metody a formy vzdělávání:

- ✓ Postupovat po menších cílech, časté opakování, používání tabulek, přehledů a pravidel pravopisu.
- ✓ Možnost konzultací k studijním strategiím.
- ✓ Zohlednit individuální tempo práce, případně hodnotit to, co stihne.
- ✓ Ověřování pochopení zadání, či instrukce, nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením
- ✓ Časová dotace 25%

Žák nepotřebuje být integrován, čerpat zvýšené finanční prostředky. Má však nárok na částečnou toleranci poruchy a individuální přístup (Zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Diagnostikovaná porucha může být postupně dále kompenzována, přesto zůstává celoživotním handicapem a je vhodné ji zohledňovat po celou dobu vzdělávání.

Doporučujeme další opatření (včetně závěrečných a maturitních zkoušek):

- Má nárok na zohlednění a péči v oblasti čtení a psaní v rámci studia i závěrečných (maturitních) zkoušek

Písemné práce na PC/ větší časová dotace/využívání podpůrných pomůcek/pomoc při strukturování přípravy/ověření pochopení zadání, instrukce/


Zpráva má platnost: do konce studia SŠ.

Kontrolní vyšetření v případě podání žádosti o uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky.

Konzultace v PPP pro rodiče nebo školu dle potřeby po tel. domluvě.

V Praze dne: 5.11.2010

Vypracovala: Mgr. Lýdia Jarkovská


Mgr. Lýdia Jarkovská
Maturitní komise
Střední škola
Praha

Příloha 14

Je serai graduation un année.
Ensuite je ferai ^{un concours} ~~connaissance~~
~~au~~ théâtre.
Je déplac~~erai~~ ai à ^{ville} ~~page~~ Pilsen.
Ensuite l'année prochaine
~~aller~~ irai quelque part à l'étranger
avec mon petit ami.
Et ^{pour} ~~serons~~ tous les ~~monde~~
heureux.

Transkripce skutečného rozhovoru s Aničkou

- **Pamatuješ si jak probíhala speciální cvičení v SPC (speciálně pedagogickém centru)? Nebo vyšetření a vyšetření v SPC a PPP (pedagogicko-psychologické poradně)?**

No, dostávala jsem takové obrázky, které jsem měla seřadit. To byla A4 a tam byly obrázky, pak jsem měla čtverečky, jakoby rozstříhaný a já jsem je měla poskládat ty, který jsou stejný, jestli vidím ten rozdíl. Dostala jsem to za domácí cvičení. To jsem dělala každý večer a když jsem jeden den vynechala, tak jsem musela nahrazovat celý týden. Pak ke konci už jsme podváděla, protože máma to měla z druhé strany popsany tužkou. A jako myslím si, že mi to ani nijak nepomohlo.

- **Jak dlouho to trvalo?**

To nevím, asi tři měsíce...

- **A pak už si to nedělala ty cvičení?**

Ne. Jako fakt nevím jestli tři měsíce, ale přišlo mi to takový, že to ani nepomohlo

- **Pamatuješ si, jak probíhala vyšetření než tě poslali na ty speciální cvičení?**

No, to moc ne. Tam jsem dělala ty samí cvičení jako na těch ostatních (pozn. podobná cvičení těm reedukačním, speciálním cvičením), a asi pro menší děti zase ty obrázky, jestli vidím ten rozdíl, jako že tam bylo A,B,C pak čtyři kolečka a já měla poznat rozdíl mezi nimi (smích).

- **Když Ti dělali později vyšetření, první bylo v roce 2001 a pak probíhala ještě další, vyšetřovali Tě pořád podobně?**

No, pokaždé jsem podstoupila to vyšetření jestli jsem dyslektik nebo ne. V roce 2003 to bylo v prvéku na té taneční konzervatoři a předminulý rok vlastně to bylo naposled.

- **Jak to probíhalo teď naposled?**

To mi dali zase takovou tabulku s těmi obrázky, že tam byli krychličky z různých ornamentů udělaný... no a jestli to je stejný... nebo takový to, že to bylo udělaný 3D ten obrázek a jestli poznám jakoby jak to vypadá zespoda ten obrázek, jestli víš co myslím.

- **No, asi tuším...**

- **Takže když to shrneme tak si myslíš, že ti ta reedukace, ty speciální cvičení moc nepomohly?**

No, moc ne.

- **A ve škole, jak to probíhalo, ty jsi byla do páté třídy na základní škole a pak jsi se dostala na konzervatoř?**

No, na základce jsem naštěstí nemusela jít do dyslektické třídy, já jsem chodila tady u nás na školu, a tam jsou i dyslektické třídy. Já jsem měla kamarádku, která tam nastoupila, no a já jsem tam vlastně nemusela. Takže jsem byla s normální třídou. A čtení jsem měla vždycky blbě a vždycky jsem si říkala, no za čtyři roky to už bude v pohodě a dodneška když mám číst nahlas tak jsem nervózní a začnu koktat, jakože se zadržávám. Ale když si čtu sama knížku, tak čtu normálně rychle. Mě to třeba zajímalo, to bylo tak dva roky zpátky, když jsem si četla knížku, tak jsem dala kamarádkám, ať přečtou stránku, já jsem jim to stopovala. Pak jsem jsi přečetla tu stránku já a taky jsem si to stopovala a měla jsem to stejně rychle. (smích)

Takže v duchu čtu stejně rychle jako ostatní, ale nahlas jsem nervózní, třeba na češtině, když mě vyvolá profesorka, tak říkám, že nechci číst a ona je v pohodě.

- **Jaké jsi dostávala známky, zajímalo by mě hlavně z češtiny a cizích jazyků. Ty jsi měla asi už angličtinu už na základní škole vid'?**

No, angličtinu jsem měla od čtvrtý třídy... jo, od čtvrtý třídy, to se rozdělovalo na dvě skupiny – lepší skupina a horší. No tak já jsem byla v té lepší ještě v té době. Protože já jsem měla doučování z angličtiny ještě před tím, než jsme ve škole začali. Sestra měla doma doučování, tak ta učitelka pak ještě zůstala tady o hodinu déle.

No, tak jsem měla za jedna v prvním pololetí, pak jsem měla dvojku v pátý třídě, to jsem měla taky dvojky z toho anglického jazyka. Pak jsem měla už trojky, ale nikdy jsem nedostala čtyřku.

A z češtiny jsem měla... vím, že v první třídě jsem neměla dostat tu velkou jedničku, v prvním pololetí, ale pak mi ji dali, protože to byla první třída. Na konci první třídy jsem ale taky měla samé jedničky. Pak jsem měla dvojku v druhý třídě a od třetí třídy jsem měla trojku z češtiny až do teď. Ale taky jsem nikdy neměla čtyřku. Ted' v pololetí jsem dostala dvojku, po deseti letech. (smích)

- **A z matematiky, bylo to nějak výrazně lepší nebo ne?**

Z té matiky jsem měla dvojky... až pak v šesté třídě na konci jsem měla trojku. A od té doby co jsme počítali takové ty písmena, rovnice, tak já to nepochopila nikdy. To bylo šílený. Myslím, že jednou jsem měla i z matiky čtyřku, v devátý třídě to bylo v pololetí, ale pak jsem na konci měla zase trojku. A pak už jsem matiku neměla.

- **Od kdy se učíš francouzský jazyk, od prvního ročníku střední školy?**

No, jakoby od prváku střední školy.

- **Jaké známky si z ní měla?**

První rok jsem měla na vysvědčení dvě dvojky pokaždé, pak jsem měla trojku druhý rok v pololetí, ale pak už dvojku. No a letos jsem měla taky dvojku v pololetí, ale teď jsem to měla mezi jedničkou a dvojkou, jenomže jsem pokazila čtvrtletku, jak je mým zvykem. (smích)

- **Začala jsi s doučování hned v prvním ročníku?**

Jo.

- **Proč jsi se rozhodla pro to doučování?**

Když jsem psali v prváku první test na ty koncovky u těch sloves a já jsem vůbec nevěděla, co s tím mám dělat, takže mě to kamarádky nadiktovali. (smích) No a pak mi spolužačka řekla, že její maminka, která je taková akční, že prý se učí s ní tu francouzštinu. Tak jsem řekla: „Mami, tak taky se se mnou budeš učit ne?“ jsem si říkala, že by mi to mohla i vysvětlit, když se to bude učit se mnou z té učebnice. Tak mi maminka odpověděla, jestli jsem se nezbláznila (smích). No, ale já jí říkala, že to nechápu, tak aby mi sehnala nějaký doučování, protože jsem nechtěla, aby mi ujel vlak, protože jsem si říkala, že ta francouzština je dobrá. Vlastně, že tady jsi už nemůžu dovolit, aby mi ujel vlak, tak jako se to stalo u angličtiny. Tak mi sehnala to doučko, ta lektorka mi to vysvětlila a první hodinu jsem to všechno chápala, tak jsme mohli jet trošku napřed třeba a vždycky jsem ve škole byla pak chytrá jak rádio (smích).

- **Co ti podle Tebe dělá ve francouzštině největší problém?**

Asi největší problém je, když se řekne budoucí čas nebo minulý, tak jestli ten budoucí je to s tím avoir a être...ne vlastně minulý...ne...no, to je přesně ono!! (smích)

No, protože jsem to vlastně probírali hnedka za sebou. Jo, že jedna kapitola byla budoucí čas (pozn. myšleno future proche) a pak bylo zas to druhý (pozn. myšleno passé composé). A od té doby se mi to vždycky plete. A vždycky musím nad tím přemýšlet.

Jo a čísla mi nejdou!!

- **Co Ti nejvíc jde ve francouzštině?**

Nevím, jako myslím si, že celkově to chápu, nevím co mi tam jde nejlíp.

- **Já si myslím, že Ti jde gramatika, když jí pochopíš, tak už Ti to pak jde dobře.**

No, to je asi pravda. Já si říkám, že tu gramatiku, tu chápu. Tu když pochopím, tak to je v pohodě.

- **Jak se připravuješ na francouzštinu? At' už na hodiny ve škole nebo na naše hodiny.**

Na tvoje hodiny mám vždycky ten úkol nějaký, no a do školy se připravuju... to se ani moc nepřipravuju. (smích) Občas se kouknu na slovíčka a na časování sloves. Mě hodně pomáhá, když si ty slovíčka přepisuju. Mě se to víc zaryje do paměti. Já to tak dělám i ve škole. Tam jen sedím a poslouchám výklad a pak si půjčím zápisky od kamarádky a přepisuju si je. Mě se to tak líp učí.

- **Jaký typ cvičení Tě baví ve francouzštině?**

No, asi ty cvičení co děláme s Tebou, protože mě třeba moc nebaví ta francouzština ve škole, tam to je pořád dokola stejný. (pozn. kritizuje učebnici On y va). S Tebou je to pokaždé jinak, občas mám vybrat jedno slovo, nebo celou větu, nebo vybrat za a) za b). Mě bavili ty cvičení na to COD, jak jsem dělali s Tebou, prostě tam jsem si to fakt procvičila víc než ve škole. Ve škole to byla jedna věta a my ji psali stokrát za sebou.

- **Mluvíte ve škole často francouzsky?**

No, snaží se občas, ale moc ne, spíš jedem ty cvičení, přečteme si článek(...) No, teď jsem probírali tu Francii, nám učitelka vyprávěla o tom Vítězném oblouku s těmi obrázky nám to ukazovala.

- **Tak to vám učitelka převyprávěla něco z článku z učebnice?**

No, s těmi obrázky tady v učebnici (ukazuje do učebnici na obrázek Vítězného oblouku)

- **No, spíš jsem se chtěla zeptat jestli mluvíte vy, studenti?**

No, moc ne, spíš vůbec. Jako občas se nás na něco zeptá, ale to všichni na ni koukáme jak...a nevíme co po nás vlastně chce.

- **Čteš ráda? Myslím, jestli si čteš sama ráda knížky...**

Jo, já si myslím, že čtu jakoby dost, že patřím mezi ty co si čtou víc ve třídě než ostatní. Mám spolužačky, který se ještě chlubit, že přečetly za celý život snad dvě knížky. To si říkám, že se mají fakt čím chlubit. Já jsem přečetla i knížky jako toho Egypťana Sinueta (ukazuje na knížku, která může mít 1000 stran), takovou tlustou knížku, no a oni jsou tam ještě takový malý písmenka, tak jsem si říkala, že to nemůžu přečíst, ale nakonec jsem to přečetla.

- **To je zrovna docela napínavá knížka vid'?**

No, právě. Sice jsem to četla skoro celý školní rok, protože já čtu jenom cestou do školy a ze školy v metru, což je patnáct minut ráno a patnáct minut večer. No takže jsem nosila to kilo (myslí tu tlustou knihu) celý rok, abych si to mohla přečíst. (smích) No, ale nakonec jsem to přečetla.

- **Četla jsi i ve francouzštině nějakou jednodušší knížku?**

No, to jsem dostala od kamarádky to „Celý den odsouzenec“ (ukazuje na bilingvní knihu ve ff a čj). Tak jsem se to snažila číst. Vždycky jsem si přečetla to v češtině a pak ve francouzštině, protože si myslím, že na to nejsem dostatečně slovně zásobená. Já jsem se koukala v knihkupectví zrovna minulý týden a oni tam mají knihy pro začátečníky, ale já zas nejsem úplný začátečník. Ještě se po něčem podívám.

- **Když čteš, co Ti dělá největší problémy?**

No, to já nevím, mě fakt dělá problém číst nahlas, protože se snažím rychle a začínám předbíhat řádky a často přeskakuju. Ale při čtení v duchu mi nedělá snad problém nic.

- **Takže tam je asi největší problém ten psychický blok, že?**

No, přesně. Já před někým prostě číst nechci.

- **Když píšeš, co Ti dělá největší problém?**

Když mi někdo kouká přes rameno. Ale když píšu sama, tak mi to nedělá nějaký výrazný problém.

- **Co Ti přijde na francouzské výslovnosti nejhorší?**

Když řeknu to R, tak mám pocit, že ho říkám vždycky nějak divně. Ale jinak nevím, co je pro mě největší problém

- **Když máš mluvit francouzsky, co je na tom nejhoršího pro Tebe?**

Když mám na něco odpovědět. Tak mám problém s porozuměním...mě se plete takový to Quand? Où? Oui?. Takže první problém je, abych pochopila na co se mě ptají. Mě přijde, že je to všechno stejný. Druhý problém je rozmyslet si odpověď. Pokud znám ty slovíčka, tak je to v pohodě.

- **Myslíš, že máš problém udržet pozornost v hodinách?**

Jo, když ve francouzštině nebo i v jiný hodině ve škole si přede mnou nebo za mnou začnou povídat a začnou se tam smát. Vždycky mě zajímá, co si povídají. Tak už nemám šanci udržet pozornost na profesorku. (smích) (...) Já jsem jak pes, zašustí pytlík a já se otočím. (smích)

- **Když máme francouzštinu spolu, dělá Ti problém se soustředit tu hodinu a půl?**

Občas, ale to je spíš, že si na něco vzpomenu, že Ti potřebuju něco říct, ale říkám si, že to nechám po hodině, protože to bude vypadat, že přemýšlím nad něčím jiným. Ale jinak jako nedělá mi to problém, protože pracuješ celou dobu se mnou, nemluvíš ještě na někoho jiného, kdyby tady byly ještě další dvě, tak já se budu ztrácet.

- **Co ti pomáhá se líp soustředit?**

Ticho, třeba když píšeme test. Nejhorší je, když píšu dodatečný test a já tam sedím ve předu a za mnou se normálně učí, tak to je šílený. Dělá mi problémy se odříznout od toho co tam řeší.

- **Co si myslíš, že by učitelé mohli udělat, aby se Ti lépe soustředilo?**

No, to asi né ty profesori, ale to je o tom kolektivu těch spolužáků, jestliže tam máme takový ty živly, který tam furt ale kecaj, já se někdy fakt jako zkrotím, ale oni tam furt kecaj a já pak se nemůžu soustředit. No a nebo když není dostatečně zábavná ta hodina (...) Třeba na občanku, učitelka napíše zápis na tabuli, navíc tam přijde o deset minut dřív, protože má pauzu, čeká tam na nás. Takže to je už na tabuli zapsaný když tam přijdeme do hodiny a my když s holkama přijdeme, tak máme tendenci si to hned psát. Tak nám učitelka vždycky vynadá. A já jsem si posledně říkala, že si to prostě budu psát, že mám dostatečnou výmluvu. Učitelka se mě zeptala proč si to píšu, tak jsem jí řekla, že se omlouvám, ale že jsem dyslektik a že se nedokážu soustředit na to co píšu a na její výklad. Posledně vykládala už poslední odstavec a já byla u druhého řádku. Prostě ta hodina je mi pak k ničemu. Tak pak byla ta učitelka zaražená, ale asi to pochopila, protože pak mě nechala být.

- **A věděla to, že jsi dyslektik?**

Jo, ona to ví. Já jsem třeba měla ještě takovou mladou učitelku, když jsem nastoupila na konzervatoř a ona byla taková hrozně akční, takže třeba diktáty jsem nepsala, přinesla mi vždycky doplňovačku a já tam doplňovala prostě jenom písmena, což mi přišlo takový blbý pro mě, protože pak se nám změnila češtinářka, měli jsme jinou a psali jsme diktáty a neřešila to. Ona udělala pak jinak to známkování. (...) Letos zase s tou novou češtinářkou jsme psali diktát a to jsem psala jen půlku. Nebo jsme měli zástupkyni dva roky a to jsem psala celý diktát, ale měla taky jiný to známkování.

- **Berou na to ještě jiní učitelé ohled, nebo jenom ti češtináři?**

Ne.

- **Ani na angličtině?**

Nepřijde mi. Myslím, že ne.

- **A na francouzštině asi taky ne...**

Ne. Ale tam máme všichni ty testy dost červený, ale známkuje to docela mírně.

- **Chtěla by si se věnovat francouzštině i po škole?**

Já bych chtěla jít na to roční pomaturitní studium, jenomže blbý je, že s tím tancováním to nepůjde dát dohromady. Ale zase jako pokud mě nikde nevezmou do divadla (...) a měla bych jen ve školním baletu poloviční úvazek, že bych si tam šla zacvičit ráno nebo odpoledne, tak bych asi šla na to roční pomaturitní studium. Chtěla bych taky třeba pak někdy jet do Francie, nebo jiný zemi, kde se mluví francouzsky, jako au-pairka. A i to angažmá bych chtěla zkusit do francouzsky mluvících zemí, třeba do Švýcarska.

- **Chceš se věnovat i angličtině po ukončení školy, nebo jenom francouzštině?**

No, spíš francouzštině (smích) Protože u té angličtiny mi fakt ujel vlak. Potom, co jsem přišla sem na školu (pozn. myslí na konzervatoř), tak se to tak nějak zhoršilo, nevím jestli to je i tou látkou, nebo tak, ale v té skupině jsou fakt rozdíly obrovský. Jsou tam lidi, který umí hodně dobře anglicky, a pak zase lidi, kteří skoro nic neumí. Takže jedem tak různorodě a hlavně nás je třídě sedmnáct, jako celá třída, což je moc a nerozdělí nás.

- **Díky za rozhovor.**